



Joana Sofia Mateus Inácio

Nº 170139017

Perspetivar o *Educuidar* em Creche e Jardim-de-Infância

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Versão Definitiva

Setembro de 2019

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Especialista Maria Manuela de Sousa Matos

Orientadora: Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

Agradecimentos

Concluir este relatório e o Mestrado em Educação Pré-Escolar tem um enorme valor sentimental. Não só por se revelar uma conquista, como significa o concretizar de um sonho que me acompanha desde a infância – o sonho de ser Educadora de Infância. Sem dúvida que marca um longo percurso de desenvolvimento pessoal e profissional ao qual dediquei os últimos anos da minha vida.

Hoje, posso dizer que nunca caminhei sozinha e se consegui ultrapassar todas as barreiras, receios e inseguranças foi com o apoio e a força que me foram transmitindo ao longo desta caminhada, dando-me o prazer de fazer também parte da sua. Ajudaram-me a crescer, a evoluir e a nunca desistir, confiando sempre em mim. Por isso mesmo não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, de uma forma mais direta ou indireta, me encaminharam neste percurso.

Começo por agradecer a alguém por quem tenho um enorme sentimento de gratidão – a minha família, destacando os meus pais, irmão e namorado pelo apoio incondicional lutando sempre ao meu lado, tanto quanto eu, pelo concretizar deste sonho. Obrigada por todo o apoio e dedicação, por confiarem tanto em mim e por me ensinarem que os sonhos e os objetivos nunca se conseguem sem esforço e dedicação. Hoje tenho a certeza que sem a vossa presença, o vosso apoio, paciência e carinho não teria sido possível. Obrigada por tudo, são sem dúvida o melhor de mim!

Obrigado a todos aqueles que a faculdade colocou no meu caminho. Em especial começo por agradecer à Marlene, a que será sempre a minha eterna Algarvia Benfiquista. A ti um obrigado não chega, tu que foste um dos meus maiores pilares, que me acompanhaste e fizeste parte de mim em todos os momentos deste percurso académico, que sempre me ouviste e ajudaste a superar as minhas frustrações e inseguranças. De seguida, e não menos importante, à Magda, a minha companheira, amiga e conselheira desta caminhada que se tornou muito mais fácil graças a vocês. Um enorme obrigada por fazerem parte de mim, da minha história, por tudo o que me proporcionaram e fazerem de mim uma pessoa melhor. Não podia deixar de agradecer também a todas as outras colegas e amigas com quem partilhei este meu grande sonho. Marli, Rita, Adriana, Maria, Carolina, Joana obrigada pelo apoio, carinho, paciência e força que transmitimos sempre umas às outras.

Ao meu grupo de amigas que perto ou longe fizeram parte desta caminhada, fazem parte da minha vida e contribuíram para o concretizar deste sonho. Cris, Marlene, Sandra, Rita e Inês, a vocês que me acompanham há já vários anos, um enorme obrigado.

Obrigada a todos os professores que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, que me apoiaram e inspiraram, permitindo sentir-me mais segura e convicta nas minhas perspetivas enquanto futura Educadora de Infância. Em especial à minha orientadora, Professora Ana Francisca Moura, pelos conselhos, pelas orientações e pelo significativo papel que desempenhou na realização deste relatório. Também às professoras Manuela Matos, Sofia Figueira e Isabel Correia pelos ensinamentos e experiências transmitidos. Por sempre se mostrarem disponíveis para nos ajudar a evoluir e a crescer, valorizando e acreditando sempre em nós. Obrigado!

Não podia deixar de agradecer também às Educadoras Cooperantes que tiveram um papel fundamental neste percurso, sendo estas a base do estudo. A vocês que me inspiraram, que sempre me apoiaram e partilharam comigo a vossa experiência e prática pedagógica um enorme obrigado.

Por último e não menos importante, um obrigado muito especial a todas as crianças que fizeram parte deste percurso e com quem tive o prazer de conviver e partilhar grandes momentos. Obrigada pela confiança, pelo carinho e por me fazerem tão feliz, são vocês a principal motivação deste sonho.

A todos, dedico-vos a frase de Antoine de Saint-Exupéry:

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge no culminar de um ciclo- o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Como tal, apresento um estudo transversal aos contextos onde foram concretizados, ao longo dos dois anos de mestrado, os estágios em creche e jardim-de-infância.

A temática em estudo centra-se no *educuidar* e nas relações de afetividade entre a equipa pedagógica e as crianças em contexto de Creche e Jardim-de-Infância. Este estudo tem como objetivos refletir sobre determinadas atitudes e estratégias pedagógicas que potenciem o *educuidar* em contexto de creche e jardim-de-infância, compreender e interpretar de que forma as educadoras promovem o *educuidar* nas suas práticas pedagógicas, enquanto prática que se funde na relação entre educar e cuidar, tendo como princípio os afetos, o respeito, as interações e um olhar centrado nas crianças e no que nos manifestam.

A investigação em curso surgiu das observações e intervenções realizadas nos dois momentos de estágio, mais concretamente numa creche e num jardim-de-infância.

A metodologia em que se enquadra o estudo apresentado insere-se no paradigma de natureza interpretativo, orientado por uma investigação qualitativa e que tem por base a abordagem da investigação-ação. Com o intuito de analisar, interpretar e refletir acerca das observações e intervenções realizadas, baseei-me e apoiei-me em notas de campo, registo fotográfico, análise documental, entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes e reflexões pessoais.

O projeto permitiu aprofundar os conhecimentos acerca da prática pedagógica do *educuidar*, considerando-a determinante para o desenvolvimento das crianças, a vários níveis. O *educuidar* pressupõe a conciliação entre a componente de educar e a componente de cuidar, valorizando a criação de vínculos afetivos entre o adulto e a criança.

Palavras-Chave: *educuidar*, Cuidar, Educar, Vínculo Afetivo, Papel do Educador

Abstract

The following Report on the Investigation Project derives from the end of a cycle – the Master's degree on Pre-School Education. Thus, this report is a study and an analysis of the internships completed in a nursery and a kindergarten during the two years' duration of the Master's degree.

The theme of this study focuses on the concept of *educare* and on the psychological relationships nurtured between the elements of the pedagogical team and the children on the nursery and/or kindergarten. Therefore, the main purposes of this study are to ponder on certain attitudes and pedagogical strategies which may cultivate the notion of *educare* and to interpret and understand the ways in which educators may cultivate and insert this notion upon their children. In addition, both must be done while remembering this practice emerges from the links between educating and caring, while having respect, affection and devotion as its main target.

The methodology of this study is framed in an interpretative paradigm, guided by a qualitative methodology and having investigation-action as its main approach. Aiming to examine, interpret and reflect upon observations and interventions, I have focused my research on the previously gathered field notes, photographic recordings, documental analyses, semi structured interviews and personal points of view.

Finally, and because of this project, I was able to expand my knowledge on the pedagogical practice of *educare*, while believing it to be fundamental to children's development on various levels. *Educare* merges the concepts of educating and caring while creating a new notion which values the emotional bonds between adults and children.

Key-words: *Educare*, Care, Educate, Emotional Bond, Educator's role



“Educar a mente sem educar o coração não é educação.”

(Aristóteles)

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract.....	6
Introdução	11
Capítulo I- Enquadramento Teórico	15
1. <i>Educuidar (Educare)</i>	16
2. Sentidos de cuidado.....	19
2.1. Cuidado numa perspetiva educativa	19
3. Educar com afeto- uma evolução na perspetiva do atendimento às crianças dos 0 aos 6 anos.....	23
3.1. “Não existem sentimentos sem emoções”	26
3.2. “Eu compreendo o que estás a sentir...”	27
3.3. A afetividade na Educação de Infância	29
4. Cuidar e educar podem caminhar juntos?	32
Capítulo II- Metodologia de Investigação	35
1. Investigação Qualitativa	36
2. Investigação-Ação	39
3. Procedimentos de recolha e registo de informação	44
3.1. Observação Participante	44
3.2. Notas de campo	46
3.3. Registo fotográfico	47
3.4. Pesquisa documental	48
3.5. Entrevista	49
4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos	50
Capítulo III- Caracterização dos Contextos Educativos de Estágio	52
1. Caracterização dos Contextos Educativos.....	53

1.1. Instituição A- Creche.....	54
1.1.1. O grupo.....	56
1.1.2. Equipa pedagógica.....	58
1.1.3. Sala 1.....	60
1.1.4. Organização temporal.....	64
1.2. Instituição B- Jardim-de-Infância.....	66
1.2.1. O grupo.....	68
1.2.2. Equipa pedagógica.....	70
1.2.3. Sala Castanha.....	71
1.2.4. Organização temporal.....	73
Capítulo IV- Apresentação e Interpretação das Intervenções	76
1. Intervenção nos contextos de estágio.....	77
1.1. Contexto de Creche.....	77
<input type="checkbox"/> 1ª Intervenção.....	78
<input type="checkbox"/> 2ª Intervenção.....	80
1.2. Contexto de Jardim-de-Infância.....	83
<input type="checkbox"/> 1ª Intervenção.....	86
<input type="checkbox"/> 2ª Intervenção.....	87
<input type="checkbox"/> 3ª Intervenção.....	88
2. Conceções das Educadoras Cooperantes - Análise e Interpretação das respostas às Entrevistas	90
Capítulo V- Considerações Finais	95
Bibliografia.....	103
Apêndices	109
Apêndice 1- Transcrição das entrevistas à Educadora Cooperante do contexto de Creche	109
Apêndice 2- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância.....	113

Apêndice 3- Quadro de análise das respostas às Entrevistas Semiestruturadas	
.....	116
Apêndice 4- Registo fotográfico de momentos de interações no contexto de Creche	
.....	118
Apêndice 5- Registo fotográfico de momentos de interações no contexto de Jardim-de-Infância	
.....	119

Introdução

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e representa o cessar de um longo e determinante percurso, que é a minha formação académica na área de educação de infância, o que significa também que o concretizar de um sonho está cada vez mais próximo. O relatório foi elaborado com base nas observações, registos, pesquisas, intervenções e interações realizadas ao longo dos estágios em contexto de creche e jardim-de-infância. Saliento que os primeiros momentos de estágio (creche e jardim-de-infância) foram realizados no primeiro ano letivo do mestrado, com duração de 10 semanas cada um. Os restantes momentos de estágio foram realizados no segundo ano do mestrado, com duração de duas semanas cada um.

A realização do relatório teve início na unidade curricular de Seminário de Investigação e Projeto (SIP), onde nos foi proposto, numa fase inicial, que delimitássemos o tema do projeto de investigação, com base numa problemática que detetássemos no primeiro momento de estágio, nomeadamente em contexto de creche. Esta problemática deveria ser transversal aos dois contextos de estágio, sendo que foi a partir desta que delimitei a minha Questão de Investigação-Ação, com o apoio dos respetivos docentes da unidade curricular. Numa fase posterior foi elaborado um quadro teórico da metodologia do Projeto de Investigação, assim como a definição dos conceitos e expressões conceptuais-chave que caracterizam o Projeto de Investigação, tendo por base uma fundamentação teórica relacionada com a temática.

A escolha do tema não se revelou uma dificuldade, uma vez que desde início tinha presente a ideia de que desejava realizar um projeto de investigação que incidisse na fusão entre a componente de educar e a de cuidar, valorizando uma educação com base nos afetos, nas relações e vínculos afetivos, estabelecidos entre a equipa pedagógica e as crianças. Uma vez que tinha consciência de que a realização deste relatório implicava grande envolvimento, seria mais proveitoso e desafiador que o projeto incidisse num tema com o qual me identificasse e captasse o meu interesse e gosto em desenvolver. O que não tinha ainda consciência e conhecimento era de que a união entre o educar e o cuidar poderia ser designada como *educuidar*. Foi no decorrer de algumas aulas do Mestrado em Educação Pré-Escolar que tive a possibilidade de aprofundar mais e melhor o conceito de *educuidar*.

Foram várias as razões que me levaram a escolher este tema, uma delas relacionada com experiências vivenciadas por mim em contextos de creches e jardins-de-infância, e até mesmo do que me recordo do meu tempo de infância. O facto de ter vivenciado práticas em que ainda está muito presente a ideia de que o tempo de atividades é o mais valorizado e significativo para as crianças, fez-me questionar e refletir acerca do tempo dedicado aos cuidados e aos momentos de interações, de carinho, de afeto entre as educadoras e as crianças. Que valor é atribuído a esses momentos igualmente significativos e repletos de benefícios e aprendizagens? Não será possível conciliar a componente de educar, com a componente de cuidar de forma a potenciar uma relação pedagógica com base nos cuidados, nos afetos, na empatia? Estas foram questões que me acompanharam e acompanham ao longo de todo o meu percurso, enquanto estudante, estagiária e futura educadora. Em que à semelhança de Wallon (1979) citado por Milan, Garms & Lopes (2011), também eu estou convicta de que “[...] o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que o cérebro, e as relações afetivas têm papel fundamental no desenvolvimento do sujeito” (p.67).

Posso afirmar ter tido uma boa experiência, boas memórias da minha infância e da minha educadora, que ainda hoje visito no colégio onde andei, com um abraço apertado de saudade e recheado de boas recordações. Porquê? Talvez porque ainda hoje me acompanha e se reflete na escolha do meu tema, a sua prática pedagógica, onde as crianças são visivelmente felizes na sua sala, onde os momentos de carinho, de brincadeiras partilhadas deitados no chão, de interações, de colo e beijinhos, estão intimamente presentes. Os momentos de cuidados não são colocados em segundo plano, são sim igualmente privilegiados, havendo uma forte ligação entre cuidados e educação.

Devido a todas estas experiências e aprendizagens analisadas e refletidas, ao longo da minha formação, considero pertinente ampliar os meus conhecimentos sobre as perspetivas do *educuidar*, conhecer o que as educadoras com as quais contactei, ao longo dos estágios, pensam sobre o papel do *educuidar* na relação pedagógica com as crianças e as suas contribuições no processo de desenvolvimento.

O facto de ser um tema e um conceito ainda pouco conhecido e recentemente abordado pelos autores, pedagogos e profissionais de educação, despertou em mim um interesse e curiosidade acrescida em explorá-lo, considerando-o um tema bastante pertinente para uma reflexão mais aprofundada. Mas, foi também no primeiro momento de estágio que me tornei mais segura e confiante de que era de facto este o tema que pretendia para

desenvolver um Projeto de Investigação. Ao partilhar com a educadora cooperante o meu interesse no tema, expus as minhas ideias e conceções, ao que esta afirmou ser o indicado para mim, pois identificava e dizia ser visível na minha prática as perspetivas do *educuidar*. Afirmando que na relação que estabelecia com as crianças estava totalmente presente e era notório o carinho, o afeto, o cuidado, a empatia que sentia pelas crianças. Esta opinião transmitida pela educadora permitiu sentir-me mais convicta e motivada para ampliar os meus conhecimentos acerca do que consistia o *educuidar*, quais as perspetivas e ideias associadas a esta abordagem, como surgiu e como otimizar e promover o *educuidar* nas práticas pedagógicas. Foi precisamente neste último aspeto, que me foquei para chegar à questão de Investigação-Ação, a qual me orientou ao longo de toda a investigação, dando sentido ao estudo. Essa mesma questão foi definida como:

Como promover o *educuidar* entre a equipa pedagógica e as crianças em contexto de Creche e Jardim-de-Infância?

Após definir o tema e a questão de Investigação-Ação, que foi o ponto de partida da investigação, surgiu a dificuldade em perceber que tipo de intervenções poderia realizar com o intuito de desenvolver o meu projeto e, conseqüentemente promover o *educuidar* entre a equipa pedagógica e as crianças. Contrariamente a determinados temas em que as intervenções deveriam ser antecipadamente pensadas e planificadas, neste, as intervenções seriam essencialmente espontâneas e momentâneas, não deixando de ser igualmente proveitosas e significativas.

Com o apoio dos docentes fui ficando elucidada e clarificando o tipo de intervenções que seriam benéficas e pertinentes para o meu projeto. Foi precisamente no primeiro momento de estágio em creche e, tal como irei aprofundar num dos capítulos do relatório, que desenvolvi a minha primeira intervenção. Quando a realizei não foi imediata a ideia de que seria uma intervenção interessante a mobilizar para o relatório. No entanto, ao expô-la aos docentes da unidade curricular de Seminário de Investigação e de Projeto I (SIP I), estes consciencializaram-me de que esta intervenção teria sido a minha primeira estratégia optimizadora, que surgiu de uma problemática detetada por mim, e por esse mesmo motivo seria pertinente mobilizá-la para o meu relatório.

Ressalvo a ideia de que o Relatório do Projeto de Investigação se enquadra numa metodologia qualitativa, baseada na abordagem da Investigação-Ação. Como tal, apoiei-me no levantamento bibliográfico, em diversos registos fotográficos, vídeo e notas de

campo escritas durante e após os momentos de estágio. Também as reflexões pessoais e com as educadoras cooperantes foram constantes, e com o intuito de compreender as suas ideias e perspectivas inerentes ao tema do projeto considerei ser indicado realizar uma entrevista semiestruturada a cada uma delas.

O presente relatório está organizado e dividido em cinco capítulos distintos que passo a mencionar: o Capítulo I é destinado ao Enquadramento Teórico de Referência, onde analiso as concepções, perspectivas e teorias de diversos autores com o intuito de fazer uma abordagem fundamentada e consolidada ao tema que me proponho refletir neste estudo.

No Capítulo II, referente à Metodologia de Investigação, fundamento os conceitos de Investigação Qualitativa e Investigação-Ação. Apresento também os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação que apoiaram o processo de investigação.

O Capítulo III consiste na Caracterização dos Contextos Educativos, como tal caracterizo de forma aprofundada, segundo a ótica do *educuidar*, os contextos de estágio, nomeadamente, de Creche e Jardim-de-Infância.

No Capítulo IV proponho-me apresentar, interpretar e refletir acerca das intervenções realizadas nos dois contextos de estágio. Neste capítulo apresento ainda uma análise e interpretação das concepções das educadoras de infância, com base nas respostas às entrevistas semiestruturadas.

Por último, o Capítulo V destinado às conclusões e/ou considerações globais do estudo. Realizo um balanço geral de todo o processo de construção deste Projeto de Investigação que exigiu esforço, empenho e dedicação da minha parte. Exponho dificuldades e inseguranças que fui sentindo, e como as tentei ultrapassar, as minhas conquistas e ainda as principais aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

No final do relatório apresento as referências bibliográficas, às quais recorri de forma a sustentar e fundamentar o relatório e a investigação, que permitiram alargar o meu conhecimento e fortalecer as minhas ideias e concepções.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

O presente capítulo tem como principal objetivo a elucidação dos conceitos fulcrais do tema em estudo, sendo sustentado e fundamentado por um quadro teórico de referência. O capítulo encontra-se organizado em diferentes temáticas, partindo do conceito central – o *educuidar*, para o mais particular. Tem como intuito principal facilitar a sistematização das ideias que pretendo apresentar e refletir, permitindo assim, uma melhor compreensão do *educuidar* na educação de infância e da sua aplicação na prática pedagógica do educador.

1. *Educuidar (Educare)*¹

Para uma melhor compreensão do tema do meu projeto, mais concretamente, o *educuidar* na educação de infância, é importante começar por compreender no que este consiste, tornando-se essencial conhecer a sua origem.

Bettye Caldwell, precursora do conceito *educare*, ao longo dos anos procurou criar um sistema de apoio suplementar de qualidade, que desse resposta a algumas das necessidades dos bebés e dos pais. Perante a ideia estabelecida de que os serviços prestados às crianças na primeira infância estão intimamente associados aos cuidados de proteção e higienistas, Caldwell sentiu necessidade de criar um conceito claro e específico, com apenas uma palavra, de forma a agrupar os conceitos de educar e cuidar. A autora pretendia “[...] uma nova denominação, que melhor transmita a natureza e a importância da sua função e que, para além disso se faça tudo o que for necessário para melhorar a qualidade do serviço” (Caldwell, Gomes-Pedro, Nugent, Brazelton, & Young, 2005, p. 269). Deste desejo resultou o conceito *educare*, traduzido para português, *educuidar*.

Segundo a autora existia apenas um único tipo de programa para a primeira infância, daí a criação de um único nome que incluísse tudo o que esse programa se propunha oferecer. A variedade semântica associada aos serviços prestados às crianças pequenas, de acordo com Caldwell (1995), “[...] impede a assimilação interna de um conceito claro sobre a natureza essencial do serviço que oferecemos” (p.469).

Como tal, perante esta circunstância, a autora acreditava ser necessário criar um conceito que abrangesse os dois aspetos preponderantes da área da educação de infância: o cuidar e o educar, dando assim origem, como já mencionado anteriormente, ao conceito *educare*. Para Caldwell (1995) este é um novo serviço prestado para a educação de infância que pretende “[...] oferecer ambas as componentes de educação e de cuidado” (p.473). Na sua perspetiva,

Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado,

¹ Palavra construída a partir das duas palavras inglesas: *education* – educação – e *care* – neste sentido assumindo o significado de apoio (Caldwell, Gomes-Pedro, J.Cole, B.Brazelton, & K.Bernard, 1995, p. 468).

não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar (idem, p.471).

Não só um conceito inovador, mas sobretudo um novo serviço, com o qual a autora pretendia contrariar a ideia muito presente de que os serviços prestados à primeira infância centram-se essencialmente nos cuidados com o corpo da criança, à higiene e alimentação, onde se pretende garantir às crianças um lugar limpo e seguro. Mas sim, promover um serviço que articulasse as componentes de cuidado e protecção, com a componente ligada à educação e desenvolvimento das crianças. A par desta ideia Kishimoto (2010) refere que “Para educar a criança pequena, que ainda é vulnerável, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira” (p.4).

Caldwell (1995), considera que para o desenvolvimento integral da criança as componentes cuidar e educar devem caminhar juntas, de maneira indissociável. Ou seja, para a autora o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, associados aos aspetos afetivo e social, como também dos cuidados biológicos do corpo, relacionados com a qualidade da alimentação, higiene e os cuidados de saúde. Estes últimos, para Betty Caldwell (1995), são essenciais, afirmando que “A primeira coisa que temos que fazer é trazer para o sistema os cuidados de saúde” (p.473). Para além destes cuidados é preponderante que os cuidadores criem oportunidades de acesso a conhecimentos variados, assim como a promoção de ambientes envolventes e desafiantes, capazes de sugerir múltiplas possibilidades de aprendizagem. Assim sendo, a ideia basilar deste conceito abrangente, proposto por Betty Caldwell, é a de que é preciso não apenas cuidar, mas também educar.

Embora o conceito *educuidar* tenha surgido essencialmente com foque na primeira infância, a autora pretendia alargar horizontes e englobá-lo a todos os anos, como refere. Uma vez que a necessidade de cuidado e educação de forma integrada encontra-se presente ao longo de todo o ciclo da vida de uma criança até à fase de adulto, ou seja, desde a Creche até ao Ensino Superior. As diferenças incidem apenas no modo de intervir do educador, adaptando a sua intervenção aos diferentes cuidados e necessidades que estão em constante mudança.

O conceito proposto por Caldwell (1995) foi sem dúvida uma mudança na perspetiva da profissão de educador de infância pelas implicações pedagógicas que carrega. O facto

de valorizar e ampliar a ideia pré-concebida associada aos cuidados prestados às crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos, foi o primeiro passo para erradicar a ideia redutora dos serviços dedicados às crianças nesta faixa etária relacionados apenas aos cuidados puericultores e higienistas. Esta era uma ideia bastante associada à Creche, que foi tradicionalmente concebida como simples local de guarda, onde o atendimento às crianças tinha como prioridade os cuidados básicos de guarda, alimentação, higiene e sono. Estas representações das funções da Creche são, em grande parte, reflexo da concepção que se tinha de criança, sobretudo nesta faixa etária. Uma concepção que desvalorizava a criança, reduzindo-a apenas a cuidados básicos que, embora importantes, não são suficientes para o seu desenvolvimento integral, se não forem devidamente articulados com a componente de educar. À semelhança do que Caldwell perspectivava, também Silva & Bolsanello (2002) afirmam que,

[...] as unidades de educação infantil devem ir mais além da função de guarda e cuidado, ou seja, devem realizar um trabalho de forma planeada, organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças (p.32).

Betty Caldwell, com esta nova designação tinha como objetivo a valorização dos serviços e cuidados prestados às crianças na primeira infância. Ampliar a ideia associada aos cuidados, atribuindo-lhes várias funções e significados, para além das funções de segurança, higiene, alimentação e saúde. Para a autora os momentos de cuidados podem revelar-se com grandes potencialidades a nível da relação pedagógica entre educador-criança. Com a mesma perspetiva Manni & Carels (1998) referem que os momentos de cuidados podem tornar-se “[...] momentos privilegiados do contacto e das interacções individuais, e espaço-tempo para elaborar uma relação significativa” (p.54) com as crianças. Consciente de que esses cuidados não podem estar desvinculados do processo de desenvolvimento, uma vez que as crianças desde o início do seu desenvolvimento requerem uma série de contactos e estímulos, por parte do ambiente que as rodeia. O que leva a crer que o educar e o cuidar devem fazer parte do mesmo ato, na medida em que as ações de cuidado constituem o próprio processo de educar.

2. Sentidos de cuidado

Na educação de infância a noção de cuidado está ainda muito relacionada com os cuidados higienistas e de alimentação, o que se torna uma ideia muito simplista do que são realmente as necessidades das crianças e das potencialidades que os momentos de cuidado permitem. Cuidado vai muito para além dos cuidados higienistas, de nutrição ou segurança, “[...] é uma dimensão importante em todas as iniciativas de formação humana” (Kramer, 2003 cit. por Guimarães, 2011, p.43) e é “[...] particularmente importante discutir suas especificidades e possibilidades no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos” (idem, p.43).

2.1. Cuidado numa perspectiva educativa

O presente excerto visa compreender e ampliar as ideias associadas aos cuidados, numa perspectiva de possibilitar um modo diferenciado de estar com as crianças, de as compreender, de as escutar, de criar uma relação de proximidade e segurança com cada uma delas. São vários os autores que refletem acerca da sua importância, não só para o desenvolvimento das crianças, como para a criação de vínculos afetivos entre quem cuida e quem é cuidado. Posso referir, entre outros, Azevedo (2007) que assegura que “A dimensão do cuidar é tão importante quanto qualquer outra. (...) é algo essencial a fazer para o desenvolvimento das crianças e para a vinculação afetiva delas com os professores” (p.176-177).

O cuidado envolve carinho, respeito, empatia, estima e requer do educador “[...] uma postura ética, não só como ação sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade” (Guimarães, 2011, p. 41). A prática de cuidado configura-se como uma atitude vital no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, contribuindo para o seu desenvolvimento a vários níveis, seja a nível social, físico, emocional ou cognitivo.

“Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 25). Cuidar implica escutar cada criança, “[...] implica em atender suas individualidades, compreender suas

manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como linguagem própria das crianças pequenas, dar e receber afeto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia, por fim, contribuir para a constituição do eu da criança” (Macêdo & Dias, 2006, p. 7). São todas estas atitudes que proporcionam às crianças um sentimento de segurança, de confiança, de compreensão, de sentirem que, além de cuidada, é considerada um indivíduo com capacidades, saberes e direitos.

Quando se propõe trabalhar com crianças deve-se ter em consideração diversos fatores, nomeadamente, conhecer de antemão quem são verdadeiramente as crianças que temos ao nosso cuidado, saber um pouco acerca da sua história, conhecer a família, as características da sua faixa etária, conhecer os seus interesses e necessidades, a fim de se conseguir responder adequadamente a cada uma delas. Segundo Nörnberg (2007) “[...] a partir do cuidado, é possível aproximar-se de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano” (p.4). Com este objetivo, há uma enorme necessidade de envolvimento e comprometimento do educador com a criança em vários aspetos. Neste sentido, a Psicanálise veio contribuir para que fosse repensada a ideia simplista associada à relação educador-criança. Afirmando que a relação estabelecida entre o educador e a criança deve ser baseada “[...] na capacidade de amar e trabalhar”(Ekstein & Motto, 1969 cit. por Franco & Albuquerque, 2010, p.183), ou seja, deve existir uma “[...] ligação entre os aspetos cognitivos e afetivos (...) a relação educativa é entendida como relação de amor [...]” (idem, p.183). Assumindo a compreensão e a empatia pelo que a criança sente, pensa, conhece e pelos seus desejos a base para ajudar cada criança a desenvolver-se enquanto ser humano.

Segundo alguns autores de referência cuidar envolve uma componente sentimental e requer do educador “[...] tanto uma boa capacidade de observação empática, de comunicação e de se dar, como requer conhecimento sobre os conteúdos e métodos implicados nessa aprendizagem” (Franco & Albuquerque, 2010, p. 183). É nesta atitude que se funde a pedagogia do *educuidar*. Na promoção de aprendizagens e ensinamentos através de relações seguras, estáveis e de afetividade, a fim de oferecer cuidado e educação integrados, através desta componente emocional que envolve a ação de cuidar (Esteves, 2005). Como referem diversos autores, quando o educador se propõe a cuidar e a educar, de forma integrada e com base na afetividade e na criação de vínculos, permite às crianças sentirem-se acarinhadas e importantes, desenvolvendo “[...] sentimentos

básicos de segurança e de confiança em si própria e nos outros, tão importantes para o seu desenvolvimento emocional” (Esteves, 2005, p. 11) e cognitivo.

Na mesma linha de pensamento, o filósofo Mayeroff (1972, cit. por Rezende & Silva, 2002), afirma que a promoção do cuidado pressupõe um conjunto de princípios: conhecimento, alternância, paciência, honestidade, confiança, humildade, esperança e coragem. Para este filósofo, como já referido anteriormente, para cuidar é essencial conhecer o outro. Perceber quais e de que maneira são atendidas as necessidades de segurança física e emocional das crianças, as suas inseguranças, os seus interesses, conhecer as diferenças culturais de cada criança. Deve ser preocupação do educador empenhar-se e envolver-se com as crianças e com as famílias de forma a conhecer estas realidades e atendê-las. Neste sentido, é crucial que o educador mantenha presente a ideia de que nada pode ser entendido como permanente. Ou seja, as crianças estão em constante mudança e evolução, e é determinante que reflitamos e nos avaliemos diariamente. Considerando a perspectiva de Mayeroff (1972 cit. por Rezende & Silva, 2002), o saber prático deve ser questionado, quero com isto dizer, que a reflexão constante acerca da prática pedagógica é essencial, para que enquanto profissionais de educação, possamos crescer e evoluir interiormente. É com base neste exercício reflexivo e avaliativo constante que poderemos aperfeiçoar e inovar as práticas pedagógicas, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento das crianças. Esta capacidade reflexiva e avaliativa é designada para este filósofo como alternância. Ao refletirmos sobre o nosso dia-a-dia, nas nossas atitudes e ações para com as crianças, assumimos que podemos errar e, conseqüentemente, aprender com os erros, para Mayeroff (1972) citado em Rezende & Silva (2002) “Significa ser franco, aberto e ver as coisas como elas são e não como gostaríamos que elas fossem” (p.76). Manifesta que temos a humildade de nos modificarmos com o objetivo de conseguir cuidar cada vez melhor. Para o filósofo, estes atributos, que permitem que se molde e regule o cuidar, designam-se de honestidade e humildade.

Como tenho vindo a referir e com base em vários autores, cuidar é sobretudo respeitar o outro, em contexto de educação respeitar o outro consiste em permitir que a criança cresça e se desenvolva a seu ritmo. É aceitar que cada criança tem as suas especificidades, as suas necessidades e ritmos próprios, é valorizar as suas capacidades e apoiá-las a superar as suas fragilidades. Tudo isto é também uma forma de cuidar e de cuidado para com a criança e que, segundo Mayeroff, requer paciência por parte do educador. Para

além de disponibilidade, para cuidar é também necessário confiar no outro. Confiar e acreditar nas capacidades das crianças para “[...] crescer no seu próprio tempo e de sua própria maneira. (Permite) torná-la independente, com liberdade e autonomia” (Rezende & Silva, 2002, p. 77). O educador ao conhecer a criança e confiar nas suas competências permite que a criança experimente, caia e torne a tentar tantas vezes quantas sejam necessárias, desenvolvendo assim a sua independência e autonomia. Como mostram Franco & Albuquerque (2010), “[...] o professor não poderá ser eficaz se não acredita que os alunos podem e vão aprender” (p.189).

Continuando a reflexão acerca do cuidado, é importante salientar que nos momentos de cuidados se estabelecem interações íntimas e vitais entre adulto-criança, favoráveis ao seu desenvolvimento social e intelectual. Momentos centrados na criança, onde predominam os afetos e a troca de carinho, criando um vínculo afetivo entre quem cuida e quem é cuidado. É nesta relação de carinho, atenção, respeito que se centra a pedagogia do *educuidar*, numa perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes, confiantes, saudáveis e autónomas. Gonzalez-Mena & Eyer (2014) afirmam que “Crianças pequenas precisam se apegar a alguém que, por sua vez, dê a elas o sentimento de que são importantes – de que elas fazem diferença para alguém” (p.48).

No que concerne aos cuidados quotidianos, nomeadamente o momento de higiene, de alimentação, de sono, é também importante valorizá-los enquanto momentos privilegiados e centrados na criança. Estes cuidados não devem ser encarados como uma ação mecanizada, mas sim como um momento de qualidade onde o educador deve estar completamente disponível e envolvido com a criança. Um momento onde o que interessa não são apenas os cuidados corporais, mas estabelecer uma relação de confiança, respeito e carinho pela criança. O educador deve privilegiar os momentos de cuidado quotidiano, “Essas atividades essenciais do dia-a-dia oferecem várias experiências sensoriais, com muito prazer e satisfação, e oportunidades para aprender habilidades físicas e sociais – tudo isso forma a base do intelecto” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 48). O que leva a crer que ao mesmo tempo que cuidamos, proporcionamos educação.

A conceção que temos de criança, enquanto sujeito com direito à participação e à escuta, um ser completo e com conhecimento, influencia a noção e o valor que atribuímos ao conceito de cuidado na educação. Como menciona Azevedo (2007), “[...] as conceções de criança e de Educação Infantil são as grandes estruturadoras da ação dos

profissionais de Educação Infantil, pois de acordo com a maneira como concebem a criança é que eles planeiam e desenvolvem o trabalho com ela” (p.174).

Desta forma, a ação de cuidar deve ser pensada e ampliada numa perspectiva educativa de que “Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade [...]” (Guimarães, 2011, p. 49).

3. Educar com afeto- uma evolução na perspectiva do atendimento às crianças dos 0 aos 6 anos

O presente excerto visa analisar a importância do afeto/afetividade no processo de educar e na educação de infância. Mais concretamente, refletir sobre as potencialidades do afeto, do cuidado, da empatia, do respeito, da solidariedade no processo de educar, enquanto valores e atitudes essenciais para uma educação de qualidade. Acreditando numa educação pelo amor e com amor, onde a dicotomia cuidar e educar pode e deve ser superada. Como tal, é configurada uma exposição argumentada e sustentada em diversos autores relacionados com a temática em questão.

Começo por refletir o conceito de educar, desmistificando a ideia simplista a ele associado. Ideia de que educar está intimamente ligado às funções de aprendizagens académicas, centradas na preparação das crianças para a escola. É importante consciencializarmo-nos de que quando falamos em educar, não nos devemos centrar exclusivamente no ensino/aprendizagem cognitivo e académico, mas também e, igualmente importante, no ensino/aprendizagem relacional e afetivo.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.23).

Ao limitarmos o sentido de educar “[...] às normas, às transmissões de conteúdos e às avaliações” (Barbosa, 2013, p. 214), perde-se em muito o sentido de educar associado ao cuidar. Esta simplificação tem sobretudo origem nas transformações culturais, sociais e históricas das sociedades, que provocaram mudanças nas concepções de infância, de educação de infância e do papel que foi sendo atribuído às Instituições (creches e jardins-de-infância). Estas mudanças levaram “[...] a uma definição mais ampla de instituições de educação infantil [...]” (Haddad, 2006, p. 524) a nível de serviços prestados e permitiu a expansão dos “[...] conceitos de educação e cuidado incluindo uma visão contextualizada de desenvolvimento infantil” (idem, p.524).

No que concerne às concepções de criança, do seu desenvolvimento e dos serviços prestados a nível de educação e cuidado infantil, verificamos mudanças significativas ao longo dos tempos. Evoluímos de um atendimento centrado essencialmente nos cuidados básicos de higiene, alimentação e de saúde, assumida, muitas vezes por enfermeiras, onde o foco se centrava apenas no cuidar, para um atendimento em instituições educativas, por profissionais qualificados em educação.

Perante esta evolução, ao longo das últimas décadas, desenvolveu-se um paralelismo relativo ao atendimento prestado nas instituições de educação de infância, que se caracterizava em dois serviços, um com carácter de guarda, associado à ideia de assistencialismo e outro de carácter educacional. Por sua vez, constatava-se uma tendência de pensar no ato de cuidar apenas como forma de garantir segurança e guarda, focando-se essencialmente nos cuidados básicos de saúde, higienistas, de alimentação e sono; e outra tendência relacionada com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, físicas e sociais, nomeadamente a aquisição de conhecimentos e normas de comportamento. Sendo assim, esta perspetiva levava a uma desagregação entre cuidado e educação, enquanto funções distintas da educação de infância, associando a função de cuidar às crianças menores, na faixa etária dos 0 aos 3 anos e a função de educar às crianças em idade de pré-escolar, como preparação para a escola.

Face a este panorama que persistiu durante várias décadas, surgiu a necessidade crescente de ampliar a ideia associada ao atendimento das crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos, reconhecendo o “[...] cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança” (Haddad, 2006, p. 532). Porém, considerando Correia (2018), apesar das diversas evoluções a respeito do atendimento

das crianças, a cisão entre cuidar/educar é ainda um dos dilemas da educação, sobretudo na primeira infância. Como tal, é necessária uma revisão e redefinição das concepções de cuidado e educação, bem como das funções e objetivos dos serviços prestados na educação de infância, a fim de articular as ações de cuidado e educação de forma dinâmica e harmoniosa. Considerando que a Educação Pré-Escolar é “[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida[...]” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97, Artigo 2º), para além dos cuidados físicos, destina-se também “[...] a proporcionar condições para o desenvolvimento cognitivo - simbólico, emocional e de relação social da criança” (Gasparin, 2009, n.p).

Face a esta ideia fortemente enraizada na nossa cultura, de que o cuidado em educação consiste essencialmente nos cuidados puericultores e de segurança e, educar é marcada pela perspectiva de ensino/aprendizagem cognitivo, a fim de preparar as crianças para a entrada na escola, torna-se importante compreender que:

Educar e cuidar são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um único ato de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Educando se cuida. Impossível um sem o outro (Corsino, Didonet, & Nunes, 2008, p. 17).

Dando continuidade às ideias supracitadas, retorno ao conceito de educar, reconhecendo, segundo a perspectiva de vários autores, que educar vai muito para além do processo de ensino/aprendizagem de conteúdos. Como Guimarães (2011) que confirma que educar é um processo de ensinar, cuidar e encaminhar, de “acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo” (p.48), como tal é imprescindível que seja feito com amor, com carinho e com respeito. É neste prisma que o “cuidado amplia as possibilidades da educação” (idem, p. 48).

Educar cuidando é ensinar e transmitir às crianças não só as virtudes intelectuais, mas também e igualmente essenciais, as virtudes do carácter. Relativamente às virtudes intelectuais, refiro-me por exemplo à “[...] inteligência e a sabedoria que são as duas virtudes intelectuais que nos permitem aceder ao conhecimento universal” (Cardona, et al., 2008, p. 145). Como referem, a respeito das virtudes do carácter, especifica-se nomeadamente a coragem, a justiça, o respeito, a tolerância, a generosidade e a responsabilidade, valores éticos e morais que se refletem ao longo de toda a vida, e por

isso mesmo devem ser valorizados e transmitidos desde tenra idade. Neste sentido, enquanto educadores, é crucial que no processo de educar mobilizemos as virtudes intelectuais e as virtudes do carácter permitindo às crianças o “[...] acesso a situações diversificadas e significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas” (Gasparin, 2009, n.p), centrando sempre a nossa prática numa educação pelo amor e com amor.

3.1. “Não existem sentimentos sem emoções”

Repito várias vezes a frase educar com amor, com afeto, com carinho porque é precisamente neste aspeto que se centra a abordagem do *educuidar*. No educar e cuidar de forma integrada, através dos afetos, da empatia, do respeito e atribuindo relevância e valor aos sentimentos e às emoções. Numa perspetiva de que educamos as crianças “[...] educando-os e mimando-os numa fantástica e quase imparável associação de apontar caminhos e dar beijinhos” (Cordeiro, 2016, p. 52). Como tal, o papel do educador torna-se determinante para que se proporcione cuidado e educação de forma articulada, a fim de atender tanto às necessidades de cuidado, como às de educação.

“Numa interação de qualidade, as crianças e adultos estão em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo, não porque têm o mesmo ponto de vista mas porque são capazes de reconhecer os pontos de vista uns dos outros [...]” (Bettencourt, Folque, & Ricardo, 2015, p. 19). O que quer dizer que a comunicação partilhada e a importância que dedicamos aos sentimentos e emoções das crianças, tentando compreendê-los e decifrá-los é meio caminho andado para a promoção das relações, “[...] cria possibilidades de amor entre pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade” (Matthew, 2006, p.43 cit. por Estrela, 2010, p.41).

Muitas vezes impedimos que as crianças transmitam o que sentem e expressem os seus pensamentos ou ideias. Este aspeto é um estigma na pedagogia do *educuidar*, porque cuidar é também escutar. Como tal, o educador “[...] precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.25).

As crianças sentem necessidade e têm o direito de serem ouvidas. Ouvidas com respeito, com amor.

Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar o seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) (Bettencourt, Folque, & Ricardo, 2015, p. 19).

É importante que o educador revele sensibilidade e preocupação, reconhecendo e valorizando as crianças, as suas vozes e ações.

Se reconhecemos e formos recetivos às suas emoções, as crianças sentem-se compreendidas. (...) Ao falarmos das suas emoções estaremos a falar do que é importante para eles, do que gostam e do que lhes importa – as suas necessidades e preocupações, os seus projetos e objetivos (Barish, 2019, pp. 43-44).

O facto de se sentirem livres e autorizadas para expressarem os seus sentimentos e pontos de vista, com respeito pelos outros, contribui para o seu bem-estar pessoal e social, potencia o desenvolvimento das competências emocionais e, consequentemente, contribui para o seu desenvolvimento integral. No entanto, é importante que as crianças compreendam que a manifestação livre dos seus sentimentos deve ser feita com respeito e tolerância pelo outro. A firmeza não tem, nem deve ser incompatível com o amor, e o facto de as escutarmos e permitirmos tempo e espaço para transmitirem o que sentem e pensam, não significa que se concorde sempre com as crianças. É fundamental que interiorizem que existem determinadas regras que devem ser respeitadas, conscientes de que para expressarem os seus sentimentos, têm igualmente de respeitar e atender aos sentimentos dos outros. A fim de aprenderem que não são apenas os seus sentimentos que interessam, mas também os dos outros que merecem o mesmo respeito e atenção. Como sugere Maria Teresa Estrela (2010), “[...] a gestão pedagógica das emoções exige dosear afetividade e autoridade, o que é sempre um difícil desafio” (p.55).

3.2. “Eu compreendo o que estás a sentir...”

Como tenho vindo a refletir, tendo por base a perspetiva de diversos autores, para educar e cuidar de forma articulada, com base no amor e nos afetos é essencial que se

escute e se tenha em consideração os sentimentos e emoções das crianças. Tal objetivo exige dos educadores uma série de competências emocionais. Das várias competências destaca-se a capacidade de sentir empatia pelos sentimentos e emoções dos outros, neste caso em concreto, das crianças que, de acordo com Barish (2019) considera “[...] a empatia e a compreensão a essência de uma educação boa [...]” (p.46).

Entende-se por empatia a capacidade de nos conectarmos com o outro, de o escutar e acolher as suas ideias e pensamentos, de compreendermos e valorizarmos os seus sentimentos e emoções. É a preocupação em conseguirmos entender o que o outro sente, “[...] é assumirmos as dores (e os êxitos!) dos outros, como sendo dos outros, mas com pena ou satisfação (conforme o caso) e solidariedade.” (Cordeiro, 2016, p. 54). É uma qualidade que permite que as pessoas se conectem com os desejos e ideias dos outros, entendendo-os a partir da sua própria perspetiva. Na mesma linha de pensamento Freud considera que, somente através da empatia, somos capazes de compreender a vida psíquica dos outros.

O esforço que um educador faz por compreender os sentimentos das crianças, e avaliar as suas inquietações, escutando-as com empatia, atenção e carinho, permite que as crianças se sintam verdadeiramente aceites, valorizadas e compreendidas. “A escuta empática ajuda as crianças a reagir de forma construtiva” (Barish, 2019, p. 47), a pensarem antes de agir, fazendo também com que se tornem mais compreensivas e tolerantes. A mesma opinião é partilhada por Hohmann e Weikart (2009), ao proferirem que “[...] quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (p.75).

A empatia deve ser encarada como um valor e uma competência primordial no processo educativo. Muitas vezes as crianças tentam transmitir-nos as suas insatisfações, inquietações ou angústias e muitas vezes os adultos desvalorizam pedindo que pare de chorar ou que mude o seu comportamento, encarando-o como desadequado, ao invés de se disponibilizar para as escutar e posteriormente tentar compreendê-las. Considerando Franco & Albuquerque (2010) o educador deve ser “[...] o que traz conforto e consolo [...]” (p.186) às crianças e isso começa por escutá-las revelando empatia e interesse no que nos transmitem ser as suas angústias, ideias ou desejos. Esta atitude passa muitas vezes por transmitir às crianças a nossa compreensão e valorização por meio de palavras, como: *Eu compreendo o que estás a sentir ou o que queres dizer*. Permitindo que a criança

melhore o seu mal-estar e se sinta compreendida por alguém ter tentado interpretar os seus sentimentos. Antes de fazermos juízos de valor ou sugerirmos que modifique o seu comportamento é determinante que comecemos por entender o que a criança possa estar a sentir, permitindo-lhe tempo e espaço para se explicar (no caso de crianças que já consigam verbalizar) ou simplesmente mostrando-nos empáticos através de gestos ou palavras.

“[...] a atitude do professor pode atenuar ou intensificar o conflito interior da criança [...]” (Franco & Albuquerque, 2010, p. 185). Quer dizer que ao aceitarmos os sentimentos das crianças, estamos a aceitá-las e a ajudá-las a tornarem-se pessoas mais tolerantes, solidárias, felizes e com valores. A comunicação e a escuta empática constituem-se, assim, como motores de toda a educação na pedagogia do *educuidar*. Com este objetivo, é essencial permitir às crianças a possibilidade de exporem o que pensam e sentem e, ao mesmo tempo, os educadores encontrarem-se predispostos para as escutar, valorizando-as e respeitando-as. Significando que não a minimizam “[...] no seu estatuto, garantido antes o seu direito a ter voz e protagonismo” (Bettencourt, Folque, & Ricardo, 2015, p. 19).

3.3. A afetividade na Educação de Infância

Como base para a promoção de uma educação com afeto tenho vindo a refletir sobre determinados fatores a ter com conta, nomeadamente, ampliar a conceção de educar, valorizar e escutar de forma empática os sentimentos e as emoções das crianças e, nesta fase, julgo ser importante refletir sobre a afetividade e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na faixa etária dos zero aos seis anos.

Como afirma Esteves (2005) “Educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com os meios e os recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças” (p.11). Significa que o educador, enquanto figura de referência para as crianças, deve “[...] preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afeto que estabelecerá as condições da situação do trabalho” (Franco & Albuquerque, 2010, p. 183), começando por assumir uma postura afetuosa, empática e de aceitação. Estas características interpessoais permitirão à criança sentir-se segura,

desejada e acarinhada, o que naturalmente possibilitará um melhor desenvolvimento emocional e intelectual.

A afetividade é a base para uma relação pedagógica equilibrada entre educador-criança, que passa pela forma como este interage e se envolve. Se a relação que o educador estabelecer com as crianças for pautada pela frieza e rispidez, não será possível a criação de vínculos afetivos que são tão importantes para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, a afetividade exige que se saiba lidar com as emoções e com a disciplina e que se estabeleça um equilíbrio ideal entre ambas as componentes, a fim de se promover um clima afetivo benéfico às aprendizagens. Também Mahoney & Almeida (2005) afirmam que “Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto da [criança] como do [educador]” (p.26).

A postura do educador é determinante no processo de ensino-aprendizagem das crianças não só a nível intelectual, como a nível social e emocional. O educador é considerado um modelo para as crianças, “[...] um modelo de afetos, mas também modelo de verdade, (...) modelo de comunicação e de partilha [...]” (Estrela, 2010, p. 57). Um modelo na forma como se relaciona, como se expressa e transmite os seus valores. Como tal, cabe-lhe agir de acordo com os seus valores, entre eles o da humildade, o do respeito pelos outros e suas diferenças, da tolerância, da amizade e por conseguinte transmiti-los às crianças. Esta transmissão deve ocorrer a partir da relação com as crianças, uma relação marcada pelo afeto, pela compreensão e aceitação, pelo diálogo e pela escuta, pela dedicação e respeito por cada criança e sua especificidade. Estes são os fatores basilares para o sucesso do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Na perspetiva Walloniana, “[...] a afetividade que se manifesta na relação adulto-criança constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento” (Milan, Garms, & Lopes, 2011, p. 69).

Quando se refere a manifestações de afeto e estabelecer com as crianças uma relação de afetividade, é importante clarificar de que não consiste apenas no abraçar ou em dar beijinhos e carinhos. Esta seria uma ideia bastante redutora do que consiste o equilíbrio entre a componente de cuidar e educar. Consiste sim em todo o processo de cuidar e educar com amor, com zelo, com dedicação onde a criança sente que tem alguém em quem pode confiar, alguém que a escuta, alguém que a abraça e a acarinha sempre que o desejar e precisar, alguém que a apoia no seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo.

A afetividade revela-se pela preocupação e disposição do educador em proporcionar oportunidades de descoberta e exploração a cada uma das crianças, a fim de “[...] responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior [...]” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 22). Neste aspeto é de grande importância citar Bruner, pioneiro da Psicologia Cognitiva, que preconizou a ideia de que o educador atua como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, para Bruner (1965), à semelhança de Vigotsky, a criança aprende com base na experiência e no “envolvimento dos alunos no processo de descoberta” (Marques, 1998, p. 3). Cabe assim ao educador criar “andaimes” (Scaffolding) que servem de suporte para orientar a criança nos próximos passos da construção do conhecimento. A teoria de *Scaffolding*, segundo Bruner (1973),

[...] tem por objetivo tornar o aluno autossuficiente, de forma que o papel do professor é oferecer ferramentas e ações que possibilitem ao aluno no futuro um senso de independência, em que ele possua domínio por determinado conteúdo e que não dependa constantemente da presença do professor (cit. por Silva & Gomes, 2017, pp. 21-22).

De acordo com Bruner citado em Marques (1998), as crianças independentemente da idade, possuem conhecimento, o que torna essencial que o educador as conduza, desafiando-as, encorajando-as e apoiando-as para novas conquistas, aprendizagens e a ultrapassarem limites. É com base neste apoio, no respeito pelos diferentes ritmos, na tolerância, que o educador cria condições para a criança desenvolver novas habilidades. Num “[...] clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, cit. por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.13). Também Bruner, em concordância com os autores acima mencionados, argumenta que “[...] a linguagem tem um papel amplificador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interação com o meio cultural” (cit. por Marques, 1998, p. 1).

Para além dos aspetos anteriormente mencionados é importante referir que a afetividade está também presente quando estabelecemos limites, quando impomos determinadas regras às crianças. Limites e regras que as ajudam e facilitam no processo de ensino-aprendizagem, assegurando o seu bem-estar. Limites e regras que os ensinem a lidar com a negação, com a frustração, com as dificuldades criando alicerces que as apoiem a sentir-se seguras e entusiasmadas em arranjar alternativas de as gerir ou ultrapassar. “Uma criança ensinada dentro de um enquadramento de limites éticos

aprende a controlar os impulsos, a regular as emoções, a desenvolver a inteligência emocional e a respeitar os outros [...]” (Cordeiro, 2016, p. 57).

Como tenho vindo a refletir ao longo do presente excerto a afetividade manifesta-se de diversas formas e é uma componente essencial na pedagogia do *educuidar*. Para tal, é marcante que se tenha em consideração e presente nas práticas educativas a afetividade, enquanto componente que contribui significativamente na aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Acreditando que quanto mais a criança e o educador interagirem e a relação entre ambos se caracterizar pelo afeto, amor, solicitude, maior é o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Como defende Bruner (1973), “As relações entre quem ensina e quem aprende repercutem sempre na aprendizagem” (cit. por Silva & Gomes, 2017, p. 18).

4. Cuidar e educar podem caminhar juntos?

Ao longo do presente capítulo tenho vindo a refletir e a apresentar algumas ferramentas, que considerando diversos autores de referência, são essenciais e contribuem para ajudar a compreender mais e melhor as crianças, a aperfeiçoar e enriquecer os laços e as relações com cada uma delas e, conseqüentemente, contribuir para que se tornem crianças mais felizes, autónomas, responsáveis e cooperantes.

Como base é importante valorizar alguns aspetos, nomeadamente, a escuta ativa e empática aos desejos, inquietações, interesses e necessidades que as crianças nos transmitem. Tal como refere Éric Baret citado por Faure (2008), “Escutar quer dizer amar. Amar significa: estar disponível para o que está aqui” (p.21). A nossa presença autêntica e sincera “[...] constitui por si só um contexto de segurança [...]” (idem, p.26) para as crianças, que é tão importante para que se desenvolvam de forma positiva e equilibrada. O que pressupõe um cuidado e preocupação por parte do educador em estabelecer com as crianças uma relação afetiva estável, a fim de lhes transmitir a devida confiança e segurança na concretização de novas experiências, novos desafios e nas suas tentativas de explorar e compreender o que as rodeia. Com este objetivo, citando Correia (2018), é crucial o educador “[...] interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação desse conhecimento e das suas competências, que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autónoma” (p.67).

“Cuidar e educar apresentam-se como unidades estruturantes da prática pedagógica na primeira infância” (Correia, 2018, p. 62). Assim sendo, a fim de dar resposta à questão: *Cuidar e Educar podem caminhar juntos?* após várias leituras, e em modo conclusivo do presente capítulo, compreende-se que só não pode como devem. “[...] educar é um ato de amor, assim como amar é um ato de educar. É uma oportunidade de ensinar e de aprender” (Cordeiro, 2016, p. 15). Portanto, não é íntegro encarar o ato de cuidar como apenas dar carinho, afeto ou atribuir apenas aos cuidados assistencialistas, assim como reduzir o ato de educar apenas às regras e às aprendizagens. As práticas de cuidar e educar devem ser compreendidas como parte de uma mesma ação, “[...] a criança tem necessidades e direitos de ser cuidada e educada como um todo” (Macêdo & Dias, 2006, p. 7). Considerando o pensamento de Didonet (2003),

[...] não há conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia a criança (p.9).

Nesta perspetiva, cuidar e educar são dimensões que não devem ser concebidas separadamente, mas sim, em complementaridade, uma vez que o desenvolvimento das crianças necessita de “[...] todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao quotidiano: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar... todas fazendo parte integrante do que chamamos educar” (Campos, 1994, p. 35). Cuidar é educar. “Com lógica, com pautas e regras, com sentido, com objetivos, com a ideia do que queremos atingir em termos de pessoa e do cidadão que estamos a ajudar a construir” (Cordeiro, 2016, p. 15).

Nesta linha de pensamento, termino esta análise com a significativa reflexão de Isabel Correia (2018) que apoia que:

a ação de cuidar/educar é ampla e nega somente o ato de cuidar de forma isolada, assim como também nega propostas educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos que dificilmente conseguem atender à especificidade da criança pequena, como sujeito social, histórico e cultural, que tem direito à educação e ao bem-estar (Correia, 2018, p. 63).

O que pressupõe que os contextos educativos se configurem como espaços para proporcionar desenvolvimento e crescimento em ambientes estimulantes, desafiadores e tranquilos, centrando o ato de cuidar no ajudar o outro a desenvolver-se. Porém, a fim de

se efetivar um atendimento personalizado com crianças pequenas, na perspectiva do educuidar,

[...] há necessidade de toda uma estrutura que o possibilite, pois as exigências não se situam somente ao nível do papel/função do profissional, mas igualmente ao nível dos recursos materiais e humanos, à qualidade dos espaços físicos, à formação contínua dos profissionais entre outros aspetos” (Correia, 2018, p. 67).

Capítulo II- Metodologia de Investigação

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para a realização deste projeto, expondo os princípios do paradigma interpretativo, da investigação qualitativa e da investigação-ação. Abordo os principais instrumentos de recolha e análise de informação, nos quais me apoiei durante a realização deste projeto de Investigação, nomeadamente, as notas de campo, os registos fotográficos e ainda a entrevista semiestruturada.

1. Investigação Qualitativa

O presente relatório consiste essencialmente numa pesquisa detalhada e explicativa de uma ou mais situações ou acontecimentos. Como afirma Duarte (2002),

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (p.140).

Na educação as pesquisas e as investigações de cunho qualitativo assumem um papel crucial, contribuindo para a mudança, melhoria e inovação das práticas pedagógicas. Os profissionais de educação trabalham com um público que está em constante mudança e desenvolvimento, como tal é essencial que assumam um papel de investigadores, observadores e, sobretudo, que se assumam como profissionais reflexivos, que ambicionam a constante melhoria das suas práticas, e conseqüentemente, uma melhoria na promoção de momentos potenciadores de aprendizagem das crianças. Seguindo esta ordem de ideias parte-se do princípio de que os profissionais estão abertos à mudança, e capacitados “[...] para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9/10).

A investigação qualitativa com base numa perspetiva reflexiva e crítica é essencial na educação e deve ser considerada indispensável para uma prática educativa inovadora, tal como refere Ambrósio (2001):

[...] é um processo não de acumulação e atualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento (...) Refletir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se deparam, a novos objetivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos, técnicas novas [...] (p.37-38).

Na continuação das perspetivas apresentadas e defendidas por alguns autores, o paradigma de investigação no qual o presente relatório se insere é precisamente o paradigma interpretativo. Pretendo com este projeto de investigação a compreensão de

diferentes perspectivas, neste caso das educadoras cooperantes, contrariamente ao paradigma hipotético-dedutivo que procura uma explicação, colocando hipóteses e deduções. Para além destes aspetos, com este projeto de investigação, objetivo também a construção de conhecimento sustentada em referenciais teóricos, de forma a garantir credibilidade e consistência à investigação.

No paradigma interpretativo o investigador está inteiramente ligado e envolvido na investigação, ou seja, desempenha um papel ativo e participativo, e não somente de observador. Precisamente por este aspeto é que a investigação qualitativa se insere neste paradigma, uma vez que se destaca pela proximidade do investigador com o local em estudo (ambiente natural) e pela observação e interpretação do mesmo. Esta participação ativa permite uma melhor compreensão do que se está a estudar, e consequentemente, potenciar melhorias que se considerem pertinentes. Neste sentido, esta é a metodologia que melhor se adapta ao estudo que desenvolvi, na medida em que mantive uma proximidade com os locais em estudo, com o objetivo de observar, descrever, compreender e dar significado a um acontecimento real, partindo inteiramente do observado e das perspectivas das pessoas envolvidas na investigação. Segundo Bogdan & Biklen (1994), os investigadores devem desenvolver “[...] empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (p.287).

A investigação qualitativa privilegia cinco características distintas que a identificam e que nos ajudam a compreender melhor no que consiste esta abordagem. Considerando as perspectivas de Bogdan & Biklen (1994):

1. A Investigação Qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural

O investigador é encarado como o instrumento principal de recolha de informação, desempenhando uma postura de observador-participante. Como tal, a sua presença nos contextos é permanente com o intuito de conhecer melhor o local ou o objeto em estudo e, deste modo, recolher informações, através do que observa e do que vai registando, muitas vezes num bloco de notas e, eventualmente, com o auxílio de equipamentos áudio/vídeo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p.48). Para além destes aspetos, os investigadores acreditam também que o facto de estarem

regularmente presentes a observar diretamente nos contextos em estudo, permitirá que intervenham e que façam parte da investigação, uma vez que observam a realidade.

II. A Investigação qualitativa é descritiva

Tal característica significa que na investigação qualitativa as informações recolhidas, a partir da observação, são registadas em forma de palavras, e /ou imagens e não através de números. Para além da observação, a informação poderá ser recolhida também através de notas de campo, fotografias, vídeos, entrevistas, documentos e/ou registos oficiais. O registo ou a descrição é encarada pelos investigadores como algo essencial para o processo de recolha e análise de informação. “[...] A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (idem, p.49).

III. Maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos

Os investigadores qualitativos revelam um maior interesse pelo processo de recolha de informação do que propriamente por resultados ou produtos finais. Para estes, os processos a que recorrem para a recolha de informação, e posteriormente a sua interpretação e compreensão têm interesse fulcral. Os investigadores qualitativos valorizam mais a forma como conseguiram chegar a determinados resultados, situações ou perspetivas, do que propriamente ao resultado ou produto final, uma vez que “[...] este tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam” (idem, p. 50).

IV. Os investigadores qualitativos tendem a analisar a informação recolhida de forma indutiva

Os investigadores não recolhem informação com o objetivo de confirmar ou refutar hipóteses previamente formuladas. Vão sim, chegando a determinadas conclusões e, consequentemente dar forma à Investigação, à medida que as informações por eles recolhidas vão sendo devidamente examinadas e organizadas. Ou seja, no decorrer da investigação o investigador vai interpretando e aprofundando a informação que recolhe, consoante as suas observações e experiências, para assim a investigação ganhar estrutura e tornar-se cada vez mais consistente. Como afirmam Bogdan & Biklen (1994), “[...] o

processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas ao início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50).

V. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa

Uma das características determinantes da investigação qualitativa é precisamente o entendimento e a compreensão de diferentes perspetivas. Como referido por Bogdan & Biklen (1994) o significado é de grande relevância nesta abordagem, o que quer dizer que os investigadores qualitativos têm em consideração as diferentes perspetivas e interpretações que os participantes (sujeitos observados) conferem a determinadas coisas ou situações, considerando-as de importância vital. Ao escutarem e valorizarem as diferentes ideias e opiniões, permite aos investigadores conhecerem mais e melhor acerca dos sujeitos em estudo, contribuindo assim para a investigação. Tal como defendem Bogdan & Biklen (1994) também Aires (2011) considera relevante para o estudo conhecer-se de forma cuidadosa a história pessoal dos intervenientes no estudo, assumindo a investigação qualitativa como um “[...] processo interactivo configurado pela história pessoal, biografia, (...) das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” (Aires, 2011, p. 13).

2. Investigação-Ação

Como já referido anteriormente, o presente relatório enquadra-se no paradigma interpretativo, de acordo com a metodologia da investigação qualitativa, especificando-se na abordagem da investigação-ação.

São vários os autores que refletem acerca da Investigação-Ação, enquanto metodologia com grandes potencialidades a nível das práticas dos profissionais de educação. No entanto, é de importância vital que os professores e educadores considerem indispensável a necessidade de refletir sobre a sua prática, ou seja, de investigar o seu trabalho com o objetivo de o aperfeiçoar e inovar, contribuindo também para o seu crescimento pessoal e profissional. Como defende Zeicher (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), os professores e educadores que contactam com projetos de investigação-

ação revelam “[...] ganhos pessoais, tais como, melhoria da auto-estima, autoconfiança, e ganhos profissionais, tais como maior capacidade de auto-análise [...]” (p.8).

Posto isto, assume-se que à prática educativa está sempre implícito a reflexão profunda dos profissionais às suas práticas, desempenhando assim um papel determinante para a sua mudança, inovação e melhoria. Como afirmam Coutinho *et al* (2009):

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (p. 358).

Como citado anteriormente, a prática educativa envolve uma série de problemas a resolver, inúmeras questões para responder, o que torna a investigação-ação a metodologia que mais se aproxima do meio educativo. A investigação-ação visa mudanças, transformações e melhorias a partir de uma investigação numa determinada área problemática que requer um processo reflexivo e a recolha de informações. Para Bogdan & Biklen (1994), “[...] a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). À semelhança destes autores, Lúcia Máximo-Esteves (2008) considera que,

No âmbito educativo, produzir mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos (...) - formular as questões a estudar, elaborar os objetivos a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar, definir formatos para avaliar os resultados (p.11).

Ou seja, através do processo de investigação-ação procuramos respostas para as questões-problema definidas inicialmente. A identificação de um problema passa essencialmente pela investigação do mesmo, e finda numa mudança e melhoria da ação.

Seria impossível compreender o conceito de investigação-ação a partir da definição de apenas um autor. Como tal, são vários os autores que a definem, considerando Máximo-Esteves, no seu livro, são vários os autores referenciados. Nomeadamente, John Eliot (1991, p.69 cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.18) que afirma que “Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.” Na mesma linha de pensamento James McKernan (1998) diz que a investigação-ação,

[...] é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada (McKerman, 1998, p.5 cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Importa salientar que o investigador é encarado como sujeito participante na investigação-ação, ou seja, a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 292-293). Os investigadores assumem a postura de observadores participantes, intervindo diretamente na procura de melhorar uma situação indesejável ou problemática no contexto em estudo.

Dando seguimento às ideias supramencionadas acerca da investigação-ação, ressalvo a ideia de que esta, de acordo com Coutinho et al. (2009), apresenta as seguintes características:

- *É participativa e colaborativa* – A investigação requer a colaboração e participação de todos os intervenientes no processo. “[...] não se pode fazer investigação-ação sem a cooperação de todos os elementos envolvidos, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final” (Sanches, 2005, p. 138).
- *É prática e interventiva* – O papel do investigador não se resume apenas a teorias e descrições, mas sim à sua intervenção direta na causa que investiga.
- *É cíclica* – No decorrer da investigação novas questões-problema podem surgir, uma vez que as descobertas iniciais podem gerar mudanças, que serão analisadas e implementadas como introdução do ciclo seguinte. Ou seja, a investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos.
- *É crítica* – Os investigadores não atuam com o objetivo de apenas aperfeiçoar as práticas, mas também eles próprios mudam e são autocríticos.
- *É auto-avaliativa* - Na investigação-ação as mudanças que ocorrem ou que se concretizam ao longo da investigação, são alvo de uma avaliação permanente com o objetivo de produzir novos conhecimentos.

A característica central desta metodologia de investigação é o facto de se processar em forma de espiral. Dessa espiral fazem parte os processos de planificação, ação, observação e reflexão. O que quer dizer que os investigadores devem começar por observar os contextos que pretendem investigar, e é nesta fase da espiral (**fase da observação**) que os investigadores contactam com as pessoas em estudo, que observam os seus comportamentos com o intuito de recolher o máximo de informação possível. É expectável também nesta fase que o investigador identifique a situação-problema e, consequentemente a questão de investigação-ação que irá conduzir a sua investigação.

Numa fase seguinte, com base nas informações que recolheu o investigador deve planear e refletir acerca da sua intervenção, com o intuito de resolver ou aperfeiçoar a problemática detetada (**fase da planificação**).

Relativamente à **fase da ação**, será nesta que se colocará em ação o que se planeou na fase anterior. Ou seja, o investigador irá colocar em prática as estratégias optimizadoras previamente definidas e pensadas, analisando os seus resultados. Neste sentido, inerente a esta fase, é crucial uma reflexão profunda e permanente (**fase da reflexão**), onde será expectável que o investigador reflita e analise as suas intervenções e os efeitos destas, procurando compreender se a situação-problema foi de facto optimizada. Ou se será pertinente e necessário iniciar um novo ciclo de investigação com novas estratégias.

As fases do processo metodológico encontram-se apresentadas no esquema exposto abaixo:

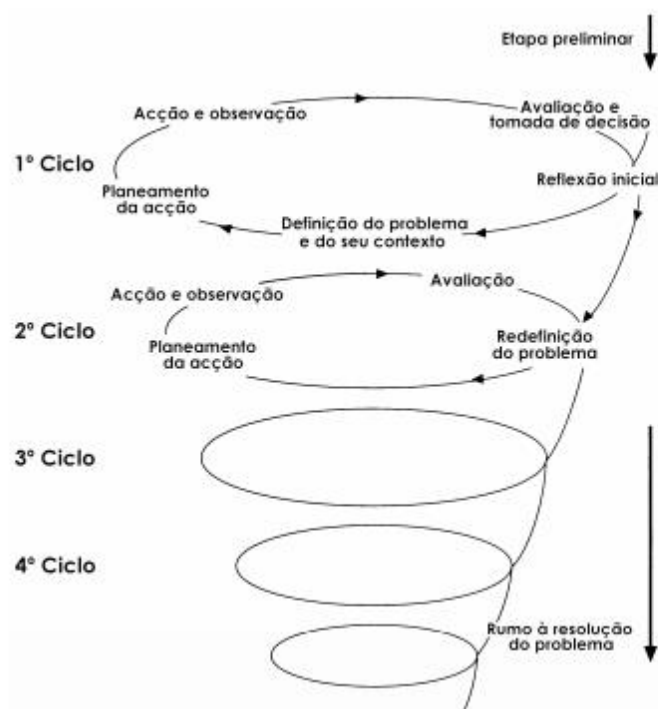


Figura 1. Espiral auto-reflexiva Lewiniana. Fonte: (Santos, Morais, & Paiva, 2004)

Para Lewin (1988), a investigação-ação é um processo em espiral, ou seja, é uma sucessão continuada de ciclos que incluem a sequência: planejar, agir, observar e refletir. E para que se esteja perante investigação-ação é necessário conter os vários ciclos, promovendo transformações e mudanças. Em concordância com este autor, Gundy e Kemmis (1988) citado por Máximo-Esteves (2008) defendem que só estamos perante uma investigação-ação, se esta for vista como um processo contínuo e dinâmico, em constante mudança.

Em suma, a metodologia de investigação-ação promove diversas vantagens a nível pessoal e profissional. O facto de exigir uma reflexão e questionamento permanente sobre as nossas ações, as nossas práticas e de exigir uma compreensão e análise de diferentes pontos de vista e perspetivas, permite o crescimento pessoal e profissional, como também permite que se formem novos conhecimentos, novas conceções acerca do que observamos e nos rodeia. O objetivo principal da investigação-ação é a mudança, a inovação e a otimização de uma situação indesejável. Como tal, para que a diferença e a mudança aconteça é vital a “[...] capacidade de reflectir (...) e de agirmos diferentemente com a nossa e com a diferença dos outros” (Sanches, 2005, p. 140).

3. Procedimentos de recolha e registo de informação

O processo de recolha de informação é determinante na realização de um projeto de investigação, na medida que permitirá uma melhor reflexão, incidente nas estratégias a utilizar para atingir os objetivos definidos pelo investigador e, consequentemente, as melhorias pretendidas na prática.

A escolha dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados deve estar intimamente relacionada e adequada à investigação e à problemática em estudo. Na recolha e análise da informação é essencial manter presente o rigor, a ética e o profissionalismo.

Existem diversos procedimentos de recolha de informação como a observação, as notas de campo, os registos fotográficos e de vídeo, a análise documental, a entrevista e o inquérito por questionário. Na perspetiva de Sanches (2005) “O cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/ atenuar [...]” (p.138).

Recorrer à observação como primeiro instrumento de obtenção de informações é um bom ponto de partida, como refere Lúcia Máximo-Esteves (2008), “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto².” (p.87). Ou seja, para conhecer os contextos em estudo e os sujeitos nele envolvidos é fundamental que o investigador os comece por observar de forma atenta e pormenorizada.

3.1. Observação Participante

Como já mencionado anteriormente, realço mais uma vez a ideia de que a observação é uma técnica de referência no processo de recolha de informação. É através da sua utilização que compreendemos os contextos em estudo, as pessoas nele inseridas e as suas interações. Ou seja, pode afirmar-se que “[...] a observação consiste na recolha de

² Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 11).

A observação nem sempre é um processo simples, na medida em que facilmente nos podemos dispersar do que pretendemos realmente analisar e investigar. Como tal, é imprescindível atentar em determinados aspetos durante o momento de observação, como mencionam Carmo & Ferreira (1998), é necessário “[...] criar uma atitude de observação consciente e um treino da atenção de forma a poder aprofundar a nossa capacidade de seleccionar informação pertinente através de órgãos sensoriais” (p.94). Na mesma ordem de ideias Máximo-Esteves (2008) afirma que “A regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas” (p.87).

Observar exige do investigador a capacidade de seleccionar a informação que lhe é pertinente, a fim de poder recolher, interpretar e agir sobre o contexto, o sujeito ou o objeto em questão. Um investigador, para que saiba observar focado no que pretende averiguar, “[...] necessita de um treino continuado da atenção, possuir experiência anterior, de preparação empírica e teórica e, assim, ter a capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 95).

A observação foi um método de recolha de informação crucial para o desenvolvimento do meu projeto de investigação, foi realizada nos momentos de estágio em contexto de creche e jardim-de-infância. Foi através da observação atenta e pormenorizada que consegui conhecer e aprender mais sobre cada uma das crianças com quem me relacionei, fiquei a conhecer melhor quem são e o que fazem, assim como conhecer melhor a equipa pedagógica e respetivas práticas pedagógicas, permitindo-me criar ideias para o projeto de investigação-ação e identificar a situação-problema.

Numa fase inicial mantive uma postura de observadora a fim de conhecer os contextos e os seus intervenientes. Numa segunda fase a minha postura evoluiu para observadora participante, na medida em que me tornei mais interventiva e participativa no quotidiano dos contextos, sem nunca desvalorizar a importância da observação permanente. Um outro aspeto no qual atentei incidiu no equilibrar o tempo de observação e o de participação sem que nenhum fosse, de alguma forma, negligenciado. Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994), “[...] é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p.125).

3.2. Notas de campo

Após efetuar as primeiras observações é necessário dar início ao processo de registrar os dados de observação, com o intuito de que informações e aspetos relevantes não se acabem por perder. Dada a importância e vantagens dos registos, as notas de campo são um dos instrumentos metodológicos mais utilizados pelos investigadores para registrar o que se observa e as informações que se vão adquirindo ao longo da investigação. É expectável que após cada observação, entrevistas ou outros processos de investigação que o investigador registre, isto é, que realize uma:

[...] descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo incluem diferentes tipos de registo, por um lado incluem registos detalhados e descritivos acerca do local em estudo, das pessoas e suas ações e interações, onde são retratados conversas e diálogos. Por outro, incluem registos reflexivos, onde o investigador fará referência às suas interpretações, às suas ideias e interrogações que surgem no decorrer da observação. Relativamente à parte descritiva e detalhada das notas de campo, pode-se afirmar ser a mais extensa, representando “[...] o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida. Consciente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos” (idem, p.152-163). Enquanto na parte reflexiva das notas de campo, o investigador expõe as suas ideias, as suas perspetivas, inferências, sentimentos, emoções e fragilidades. É expectável que o investigador

[...] confesse os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a empreender (idem, p.165).

Enquanto investigadores e observadores cuidadosos é fundamental que tenhamos consciência de que devemos observar e descrever o mais neutro possível, não devemos fazer inferências ou interpretações, devemos sim descrever factos de forma clara e concisa.

Considerando Máximo-Esteves (2008), as observações podem ser registadas no momento em que ocorrem, através de frases, palavras-chave, esquemas, abreviaturas, que serão, num momento posterior, expandidas e aperfeiçoadas. Ou podem ser registadas num momento após a ocorrência, através de frases mais completas, detalhadas e reflexivas. No caso de serem registadas após as ocorrências o seu registo deve proceder-se o mais rápido possível, enquanto as ideias e os pormenores dos acontecimentos se mantêm presentes na memória do investigador.

Enquanto estagiária, os meus registos foram maioritariamente após as observações, uma vez que sentia alguma dificuldade em registar no momento exato em que os acontecimentos surgiam. Contudo, para que alguns aspetos relevantes não se acabassem por perder, tinha sempre presente um bloco ou caderno de notas onde registava em formato de esquemas ou palavras-chave as ideias principais, nas horas de almoço, ou nos momentos de sesta. Num momento posterior reconstruía essas mesmas notas de campo, mas agora de forma mais concisa e detalhada, refletindo também sobre elas.

3.3. Registo fotográfico

Outra das ferramentas bastante utilizadas em investigações de cunho educativo e que serve também de apoio ao registo escrito (notas de campo) são precisamente os recursos multimédia, como a fotografia, o vídeo ou os ficheiros áudio.

Este tipo de recurso pode revelar-se bastante benéfico na medida em que permite obter um registo mais pormenorizado e real de determinado acontecimento, que mais tarde poderá ser “[...] utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Apesar das vantagens que este tipo de registo permite é preciso ter em consideração alguns aspetos que se podem tornar menos positivos. É importante que o investigador tente ser discreto, não se torne intrusivo, de forma a não inibir ou modificar ações ou comportamentos dos sujeitos observados. Como tal, é crucial que o investigador tenha em conta o momento indicado para tirar fotografias e de que forma fotografa. Nos vários momentos de estágio ambas as educadoras cooperantes recorriam com frequência ao uso de máquina fotográfica ou telemóvel, com o intuito de fotografar ou filmar alguma

atividade, brincadeira ou conversa entre as crianças. Das várias vezes que eu ou a educadora recorremos ao registo fotográfico as crianças não alteraram os seus comportamentos, nem se sentiram inibidas, percebendo-se que a presença da máquina ou do telemóvel não chamou a sua atenção. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), “Quando o (educador) utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na (sua) rotina, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p.91). No entanto, do ponto de vista das minhas intervenções, não tenho registos fotográficos das mesmas, uma vez que foram na sua maioria intervenções espontâneas, que surgiram em determinados momentos da rotina, sem que fossem antecipadamente pensadas ou planeadas.

Ao recorrer, como já referido anteriormente, à utilização de fotografias como fonte de investigação, permitiu-me analisar e compreender detalhes que no momento me escaparam ou não tinha observado com a mesma atenção e pormenor. Foram sem dúvida um auxílio e um complemento das notas de campo, na medida em que me auxiliaram na descrição, análise e reflexão de determinadas situações ou acontecimentos. Permitindo-me realizar uma descrição mais detalhada e concisa do observado e vivenciado e, consequentemente, uma análise mais focada.

3.4. Pesquisa documental

A pesquisa e análise documental permitem ao investigador obter informação sobre os princípios que regem as práticas educativas da Instituição em estudo. Bogdan & Biklen (1994) asseguram que “Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à perspetiva oficial [...]” (p.180). Exemplos desses documentos são precisamente, os projetos educativos das instituições, os projetos pedagógicos de cada sala, os projetos curriculares.

A pesquisa e análise documental foi outro dos procedimentos que recorri e que se tornaram proveitosos para o projeto. Nos contextos de estágio, nomeadamente, em creche, consultei e analisei alguns documentos da Instituição. Nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola, facultado pela diretora da Instituição e o Projeto Curricular da Creche facultado pela Coordenadora da Creche. Em contexto de jardim-de-infância tive também acesso a algumas informações acerca do Projeto Educativo de Escola.

As informações recolhidas a partir da análise destes documentos revelaram-se bastante relevantes, na medida em que me permitiram conhecer melhor as características das instituições, das salas, dos grupos de crianças, os princípios que se regem as práticas educativas da Instituição e, ainda ficar a conhecer melhor as conceções da educadora cooperante.

3.5. Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação de natureza educacional face às suas características e vantagens que esta permite. Segundo Máximo-Esteves (2008), uma entrevista consiste num “[...] acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (p. 92). É essencialmente utilizada “[...] quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (idem, p.92-93).

Existem diferentes géneros de entrevista, nomeadamente as formais, as informais, entrevista em profundidade, biográfica e podem também variar de acordo com o grau de estruturação, podendo ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada.

Para esta pesquisa adotei como técnica de investigação e recolha de informação a entrevista semiestruturada, uma vez que tinha como objetivo escutar os participantes da investigação (educadoras cooperantes) a fim de conhecer e compreender os seus conceitos e opiniões acerca do *educuidar*. A entrevista permite ao investigador “[...] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Numa fase inicial tinha pensado em concretizar um inquérito por questionário. No entanto, ao refletir e ponderar com a minha orientadora, chegámos à conclusão que se o objetivo era obter o máximo de informação acerca das perspetivas e conceções das educadoras sobre o tema em questão, seria mais adequado realizar uma entrevista, com questões abertas, onde os entrevistados teriam a oportunidade de expor e partilhar abertamente os seus pontos de vista, o que sabem e pensam sobre o *educuidar* e alguns conceitos associados a esta pedagogia.

Para a realização desta entrevista tive como ponto de partida um guião, constituído por um conjunto de três questões. Para a definição das perguntas é imprescindível ter em conta alguns aspetos. É importante que as questões sejam claras, sem que exijam muitas explicações do entrevistador ou que sejam cuidadosamente formuladas, uma vez que, “[...] quando se tenta explicar demais, acaba-se dizendo, de um modo ou de outro, o que se espera que o outro responda.” (Duarte, 2002, p. 149), acabando assim por influenciar a resposta do entrevistado. Foi precisamente nestes aspetos que me apoiei para a construção do guião, composto pelas seguintes questões:

1. O que é para si o cuidado?
2. Considera ser possível conciliar a componente cuidar e educar?
3. Conhece o termo *educuidar*? O que é para si?

4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos

A recolha de informação nos contextos em estudo é essencial para o desenvolvimento de um projeto desta natureza. Como já mencionado anteriormente, é através dos vários instrumentos de recolha de informação que os investigadores conseguirão conhecer e compreender os sujeitos em estudo, identificar as problemáticas, formular questões e ideias com o objetivo de otimizar determinada situação. Contudo, para que isso seja possível, após o processo de recolha de informação, é necessário proceder à análise rigorosa e cuidada da informação recolhida. De acordo com a perspetiva de Máximo-Esteves (2008), “O ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha” (p.103).

O investigador quando se dirige aos locais em estudo observa, comunica com as pessoas, procura e recolhe informação e documentação. Recorrendo a esta combinação de diferentes fontes, o investigador pode cruzar os dados, ou seja, realizar uma triangulação da informação recolhida. Mais concretamente, “A triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. Permite ainda as primeiras reflexões a serem eventualmente apresentadas (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). O que quer dizer, que à medida que fui analisando e fazendo as primeiras interpretações,

pretendia identificar se existia coerência entre as informações recolhidas através dos vários procedimentos de recolha.

Mais concretamente, procurava verificar se existia uma concordância entre as informações que recolhi através da observação participante e os dados que recolhi com a realização da entrevista às educadoras. Uma vez que, a documentação não faz sentido sem as entrevistas e o foco das entrevistas surge das observações. Em conjunto estas diferentes fontes de informação dão uma imagem das interações muito mais rica.

Capítulo III- Caracterização dos Contextos Educativos de Estágio

No presente capítulo apresento os contextos onde realizei os estágios de creche e jardim-de-infância e onde desenvolvi o meu projeto de investigação. Caracterizo os contextos educativos, bem como os grupos de crianças que acompanhei ao longo dos estágios, as equipas pedagógicas que me apoiaram e as suas rotinas. Descrevo com alguma profundidade uma vez que os considero pertinentes e estreitamente relacionados com a abordagem do *educuidar*.

1. Caracterização dos Contextos Educativos

Como referi, este capítulo centra-se na caracterização dos contextos educativos onde realizei os estágios de creche e jardim-de-infância. Uma vez que o primeiro momento de estágio foi realizado na valência de creche e o segundo em jardim-de-infância, começo por descrever o contexto de creche e posteriormente o de jardim-de-infância.

Por questões de ética, será mantido o anonimato relativamente ao nome das instituições, das educadoras cooperantes e das crianças, pelo que os nomes são fictícios. Do ponto de vista das Instituições irei nomear as instituições por **instituição A** – Creche e **instituição B** – Jardim de Infância.

No decorrer dos dois anos letivos do Mestrado em Educação Pré-Escolar ocorreram dois momentos de estágio organizados da seguinte forma:

	1º Momento de Estágio (1ºANO)		2º Momento de Estágio (2ºANO)	
	Estágio I	Estágio II	Estágio III	
Duração	10 Semanas	10 Semanas	2 Semanas	2 Semanas
Contexto	Creche <ul style="list-style-type: none"> • 14 Crianças (12/18 meses) • 1 Educadora • 1 Auxiliar 	Jardim-de-Infância <ul style="list-style-type: none"> • 18 Crianças (4/5 anos) • 1 Educadora • 1 Auxiliar 	Creche <ul style="list-style-type: none"> • 17 Crianças (24 meses) • 1 Educadora • 1 Auxiliar 	Jardim-de-Infância <ul style="list-style-type: none"> • 19 Crianças (5/6 anos) • 1 Educadora • 1 Auxiliar

Tabela 1. Organização dos estágios I, II e III

1.1. Instituição A- Creche³

A creche onde realizei o meu primeiro momento de estágio é um estabelecimento de ensino privado, localizado no Concelho do Seixal, dá resposta aproximadamente a 240 crianças, distribuídas pelas valências de Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo e integra na sua equipa cerca de 30 colaboradoras distribuídas pelos diversos serviços.

O Colégio abriu no ano de 1989, num espaço de reduzidas dimensões e apenas com as valências de Pré-Escolar e ATL. Com o intuito de alargar horizontes, em 2004, inaugura-se um colégio construído de raiz, pensado em função da promoção do desenvolvimento harmonioso das crianças. Tendo como missão proporcionar aos seus alunos um ensino de excelência, um espaço de afetividade, apoiado por um ambiente familiar, de segurança e confiança, tendo sempre por base os interesses e necessidades das crianças.

A instituição supramencionada tem horário de funcionamento das 7:30h às 19:30h, de segunda a sexta-feira, e com o intuito de responder às necessidades das famílias está aberta todo o ano. Como já referido anteriormente, acolhe a valência de creche com duas salas, sendo a Sala 1, constituída por crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e a Sala 2, composta por crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Relativamente à valência de Jardim-de-Infância, esta conta com quatro salas (Salas A, B, C e D) com capacidade para 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Cada uma das salas de creche, assim como de Jardim-de-Infância, têm como constituintes da equipa pedagógica uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, o berçário dispõe de duas auxiliares de ação educativa. Estas mesmas equipas (creche e jardim-de-infância) são orientadas por uma coordenadora que, em simultâneo, desempenha a função de educadora.

Em relação ao espaço físico está organizado em dois pisos distintos, a deslocação de um piso para outro pode ser feita através de escadas ou de elevador. No piso inferior encontram-se as salas de berçário, creche e jardim-de-infância. É também neste piso onde podemos encontrar o refeitório geral, um espaço partilhado com as várias valências do colégio, à exceção do berçário e da Sala 1; e o refeitório destinado à Sala 1 da creche, que funciona também como espaço de acolhimento das crianças do berçário e da creche no

³ Adaptado do Dossier Pedagógico de Estágio I em contexto de Creche, relativo ao 1º Semestre do 1º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

período da manhã. Para além dos espaços mencionados é também neste piso que se encontra a cozinha, onde é confeccionada toda a comida (almoços e lanches). E ainda a copa, local onde se aquece e se prepara a comida das crianças da creche cujos pais optam por trazer comida de casa e dos bebés do berçário. Os bebés contam com um serviço de refeitório individualizado, onde são preparadas as suas refeições (provenientes de casa), uma vez que o colégio considera importante promover a introdução gradual dos alimentos, respeitando o ritmo e necessidades de cada bebé.

No piso superior encontram-se as salas de 1ºCiclo e respetivas casas de banho, a sala de TIC, a biblioteca, a sala de expressão motora, onde as crianças das várias valências, à exceção do berçário, dinamizam um conjunto de atividades específicas e adequadas ao desenvolvimento de cada faixa etária e ainda a Bebeteca, uma área destinada à creche, onde as crianças podem participar em atividades sociopedagógicas.

Relativamente aos espaços exteriores, estes encontram-se divididos por valências, ou seja, a creche tem um espaço destinado somente às crianças da creche, as de jardim-de-infância têm o seu espaço exterior e as de 1ºCiclo também. Qualquer um dos espaços exteriores são amplos, limpos e seguros, onde as crianças podem brincar livremente nos vários equipamentos (escorregas, túneis, casas de plástico, triciclos) adequados às diferentes faixas etárias.

O Modelo Educativo do Colégio assenta numa pedagogia interativa, Movimento Escola Moderna (MEM). A escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Acreditando e defendendo que:

As crianças deverão criar, com os seus educadores, as condições materiais, afetivas e sociais, para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (cit. em Projeto Educativo da Instituição A, 2017/2018, p.13).

Na minha perspetiva a Instituição A é um estabelecimento de ensino com excelentes condições, com salas adequadas às diferentes faixas etárias e anos de escolaridade. Um espaço seguro, limpo e tranquilo para qualquer valência, proporcionando segurança e estabilidade às famílias e ao desenvolvimento das crianças, através da acessibilidade, disponibilidade e dedicação de toda a equipa pedagógica e educativa do colégio. Isso

reflete-se nos seus objetivos, que segundo consulta do Projeto Educativo, visam favorecer a diversidade, a inclusão, a intervenção, a experiência social e os afetos como elementos promotores de um sistema de ensino de qualidade, e por consequência, uma sociedade melhor.

1.1.1. O grupo⁴

No primeiro momento de estágio acompanhei um grupo de catorze crianças, sete meninos e sete meninas, com idades compreendidas entre os doze e os dezoito meses, que pertenciam à Sala 1. A maioria das crianças já frequentavam o colégio no ano letivo anterior, na valência de berçário, à exceção de três crianças.

Afirmo ter sido bastante bem recebida e acolhida pelo grupo de crianças e que lidaram bem com a minha presença. Rapidamente manifestaram interesse em vir para o meu colo, dar-me a mão, em mostrar alguns brinquedos ou livros existentes na sala, revelando também contentamento quando brincava com eles. Era um grupo bastante afável, carinhoso, que prezava bastante os momentos de troca de carinhos e afetos. Com grande frequência deslocavam-se até mim e sentavam-se no meu colo, ou abraçavam-me, o que me deixava enternecida. Foram vários os momentos em que permanecia com eles ao colo, brincávamos, “conversávamos” (uma vez que a maioria das crianças verbalizava apenas pequenas palavras soltas, como: sim, não, nomes de animais, o seu nome, entre outras) tornando-se assim num momento rico de interações e partilha de afetos.

O gosto pelos momentos dedicados à música era também bastante visível neste grupo, demonstrando grande interesse em ouvir e cantar canções e também em dançar. Os momentos de brincadeira livre eram também os seus prediletos, sobretudo, no exterior, a andarem de triciclo e a brincarem no escorrega. Para além dos gostos anteriormente referidos, foi também notório, que de forma geral, este grupo de crianças demonstrava um maior interesse e maior capacidade de concentração na realização das atividades propostas pelo adulto, quando realizadas em pequenos grupos. Segundo as minhas observações e conversas informais com a educadora, de forma geral, o grupo valorizava

⁴ Excerto da minha autoria tendo sido reformulado e adaptado de um dos produtos de avaliação da unidade curricular de SIP II, referente ao 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

bastante os momentos individualizados, isto é, dedicados a cada um deles, fosse para brincar, numa atividade, numa troca de carinhos, no momento da higiene ou da alimentação. Segundo a educadora uma das suas preocupações principais era, precisamente, fortalecer os momentos individualizados, respeitando e valorizando a criança enquanto ser único, respeitar os ritmos próprios de cada uma, e acima de tudo cuidar, valorizar e atender plenamente a cada criança. No sentido da perspectiva da educadora, Zablaça (1998), afirma que é essencial e necessário manter, mesmo que seja parcialmente, contactos individuais com cada criança. Seja no momento de higiene, de brincadeira, ou em qualquer outro momento da rotina, considerando a atenção individualizada a cada criança um dos dez aspetos de qualidade.

O facto de o tema do presente projeto de investigação incidir no *educuidar* e nas relações afetivas entre as crianças e a equipa pedagógica fez com que, ao longo do estágio, mantivesse um olhar atento e pormenorizado nas interações entre as crianças e na relação estabelecida entre a educadora e as crianças, sendo estes fatores ilustrativos da pedagogia do *educuidar*. Assim sendo afirmo que, de um modo geral, as crianças da sala 1 tinham uma boa relação com os seus pares e com os adultos da sala, recorrendo a estes quando necessitavam de apoio, carinho, segurança e atenção. Eram crianças visivelmente felizes, sorridentes e livres, reflexo do trabalho desenvolvido pela educadora que respeita as capacidades individuais de cada criança, os ritmos, os seus interesses, aceitando que são diferentes e apoiando as suas ações e as suas novas aptidões. Ou seja, as crianças eram diariamente incentivadas, apoiadas e reconhecidas pelas suas capacidades e conquistas, revelando serem crianças seguras, confiantes e autónomas.

Outro fator proeminente na relação amigável existente entre as crianças centra-se no facto de a educadora apoiar e incentivar as interações entre pares, disponibilizando materiais que estimulem as crianças a brincarem em conjunto e criando oportunidades para que estas se relacionem entre si e com os adultos. O que faz com que, ainda que existissem alguns conflitos entre as crianças, maioritariamente pela dificuldade na partilha dos brinquedos, estes eram facilmente resolvidos entre elas. Faz parte do perfil do educador (2001), no âmbito da expressão e da comunicação, organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças.

Destaco ainda a ideia de que era um grupo curioso, interessado, bastante observador e com diferentes tipos de autonomia, uma vez que, apesar de existir algumas crianças

dependentes de um adulto permanente nos momentos da rotina dedicados à higiene e alimentação, existiam também outras que já revelavam interesse e competência ao tentarem comer sozinhos. Muito porque a educadora estava permanentemente atenta aos sinais que as crianças iam demonstrando, de que já estavam preparadas para realizar determinadas ações sozinhas, conferindo-lhes assim esse espaço e oportunidade.

1.1.2. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica que me acompanhou no primeiro momento de estágio era composta pela educadora cooperante Ana e por uma auxiliar de ação educativa. A equipa tinha como principal objetivo, segundo conversas informais com a educadora, estabelecer relações consistentes, estimulantes e respeitadoras com cada uma das crianças, permitindo-lhes formar um elo de ligação, originando sentimentos de segurança e confiança. Neste sentido, a educadora privilegiava os vínculos afetivos entre criança/criança e criança/adulto possibilitando formarem ideias saudáveis sobre si próprios e sobre quem lhes rodeia.

A fim de assegurar o desenvolvimento integral das crianças, a educadora considerava vital estabelecer com as crianças uma relação de proximidade, de confiança, com base no afeto, na empatia e no respeito. Era visível na prática pedagógica da educadora, que esta se centrava na criança, onde os seus sentimentos, interesses e necessidades eram tidos em consideração e onde as suas competências eram valorizadas e reconhecidas. As crianças no seu dia-a-dia eram várias vezes incentivadas e apoiadas para a exploração livre. Isto é, a educadora possibilitava-lhes tempo e espaço para brincarem e explorarem livremente as várias áreas da sala, o espaço exterior e as atividades orientadas e propostas pela mesma. O papel e o apoio da educadora é extremamente importante para as crianças, uma vez que ajuda a desenvolver a confiança necessária para que se sintam seguras para realizarem a exploração. Segundo Rodd (1996, citado em Post & Hohmann, 2011, p.33), “Se os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo”.

É de salientar que a educadora proporcionava ao grupo de crianças o contacto com novas experiências, nomeadamente, atividades onde as crianças pudessem sentir, ver,

observar, manipular, provar e cheirar apoiando sempre as ações que as crianças realizavam. “A educadora deve apoiar a ação das crianças, ser companheira de brincadeiras, estar permanentemente atenta e estabelecer cumplicidade” (Oliveira, et al., 2016, p. 74). É marcante que o educador se envolva e interaja com as crianças nos vários momentos da rotina, de forma que as ações não se transformem em rotinas mecanizadas, ou que os momentos de brincadeira não sejam encarados como tempos onde a educadora aproveita para organizar, arrumar ou tratar de alguns assuntos. Tenho presente a ideia de que, enquanto educadores, existe uma “veia” que permanece ou deve permanecer ao longo da vida, essa “veia” é responsável por despertar em nós, adultos, o poder da infância e de ser criança. É de grande importância que o educador participe nas brincadeiras das crianças, que caracterize a personagem de princesa, de polícia ou de gato, que se deite no chão, rebole ou salte com as crianças. Este envolvimento permitirá às crianças um sentimento de cumplicidade, de confiança, de se sentirem desejadas, compreendidas e livres de dar aso à sua imaginação.

Não são somente os momentos de atividades orientadas que requerem a atenção e o envolvimento do adulto, na minha perspectiva não importa proporcionar ou dinamizar muitas atividades/experiências com as crianças, se depois o educador não se envolver no que é tão importante como o brincar. Tal como Mary Ainsworth referiu quando entrevistada por Robert Karen:

Não me parece que seja saudável estar sempre com a criança, fazer com que ela prove isto, e cheire aquilo, e sinta aquele outro, procurando enriquecer todos os aspetos da sua vida. É excessivo, é intrusivo. O tipo de interação normal ocorre no decurso das rotinas, quando há conversa e trocas de sorrisos e talvez um pouco de jogo, ou em períodos que são conscientemente dedicados à brincadeira- parece-me que isto é o que a criança precisa em termos de estimulação. O que não significa que o interesse das crianças por outras coisas não deva ser encorajado, mas ela terá esse interesse se tiver oportunidade de explorar. A estimulação é algo que se faz a outra pessoa. É de experiência que a criança precisa. (Mary Ainsworth, 1990, p.69 cit. por Post & Hohmann, 2011, p.85)

Outro aspeto marcante para a promoção de um ambiente harmonioso, equilibrado e seguro, permitindo que as crianças se sentissem seguras, desejadas e livres centra-se no facto de a relação estabelecida entre a equipa pedagógica ser bastante estável, ao longo de todo o estágio o trabalho de equipa e cooperação foi constante. A comunicação aberta

e a troca de ideias eram bastante visíveis, segundo a educadora, a partilha de ideias e saberes entre os membros da equipa permite adquirir novos e importantes conhecimentos. No âmbito da Dimensão de desenvolvimento profissional e de acordo com o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (2001), ao longo da vida, o educador “(...) perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (p.4).

A fim de satisfazer os interesses e necessidades das crianças, proporcionar oportunidades de descobertas e aprendizagens, e promover o desenvolvimento harmonioso de cada criança a educadora Ana e a auxiliar trabalhavam em parceria, delineando linhas orientadoras comuns, de forma a discutirem objetivos, avaliarem ideias, tomarem decisões e assim atingirem o objetivo principal: o bem comum das crianças.

Sintetizando, são vários os aspetos que se podem destacar da prática pedagógica da educadora que remetem à abordagem do *educuidar*, mais concretamente, onde a componente de cuidar e a de educar caminham juntas.

1.1.3. Sala 1

O espaço interior deve ser assumido como um espaço destinado ao brincar, onde as crianças “[...] através dos seus sentidos e das suas ações e do movimento, aprendem coisas sobre o seu mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2011, p. 135). Como tal, o educador deve “[...] proporcionar um ambiente envolvente, confortável e materiais interessantes, (uma vez que) o espaço para brincar atrai a curiosidade dos bebés e encoraja-os a interagir com as pessoas e os materiais” (idem, p.135). Ou seja, o ambiente físico e material da creche deverá ser um espaço que estimula a participação livre da criança nas suas explorações e brincadeiras, nos vários momentos da rotina e durante as atividades propostas pela educadora.

Ao ter em consideração estes aspetos considero que a sala 1 era uma sala acolhedora, segura e com grande variedade a nível de materiais, desafiando as crianças para novas aprendizagens e explorações. Contudo, apesar das excelentes condições que esta apresenta, as dimensões da sala são reduzidas, não só em relação ao número de crianças que acolhe, como em relação à faixa etária a que se destina. Uma sala destinada a crianças

pequenas “[...] precisa combinar uma sensação de espaço amplo com intimidade, permitindo movimentos livres para as crianças” (Goldschimed & Jackson, 2006, p. 42). Nesta faixa etária as crianças ainda estão no início da aquisição da marcha, pelo que espaços mais amplos que lhes permitam maior facilidade na sua mobilização tornam-se mais seguros e atraentes para que as crianças possam explorar e movimentar-se livremente e sem grandes obstáculos. Com o intuito de contornar este aspeto a educadora organizou os vários espaços e materiais de forma a facilitar ao máximo a circulação livre das crianças pela sala. Para além de que todos os materiais existentes estavam disponíveis e de fácil acesso às crianças, permitindo uma melhor apropriação. Cheguei à conclusão que havia uma preocupação por parte da educadora Ana em organizar o espaço de forma que as crianças pudessem explorar autonomamente o mundo ao seu redor, bem como movimentarem-se livremente.

Reflexo da prática pedagógica da educadora ser maioritariamente orientada pelas perspetivas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), a sala 1 estava organizada em áreas de brincadeira e de interesse. As áreas existentes foram organizadas e delimitadas pela educadora consoante o que esta considerava significativo para o grupo. Ou seja, ao longo do ano letivo a educadora vai adequando os espaços e materiais da sala, como por exemplo, introduzir novas áreas de interesse, acrescentar novos brinquedos e materiais e retirar outros, tendo sempre como foco os interesses e necessidades das crianças que estão em constante mudança. Numa conversa informal com a educadora, explicou-me que tenta estar bastante atenta e desperta às mensagens não-verbais das crianças, sobretudo nesta faixa etária. Segundo a educadora, é precisamente através deste aspeto que vai adequando a sua prática, quer a nível do espaço e dos materiais, como a nível da rotina, das atividades que propõe. Perante a “[...] escuta dos propósitos das crianças [...]” (Andrade, Formosinho, & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12), relativamente aos espaços e materiais, a educadora percebeu que os materiais que disponibilizava na área do *Faz de Conta* já não eram suficientes para o grupo. De forma mais específica, e tal como presenciei no momento em que estagiei na sala 1, no início do ano letivo existia na área do *Faz de Conta* uma pequena cozinha e a educadora percebeu que não era aliciante ou útil para as crianças naquela altura, uma vez que, o jogo de imitação e o faz de conta não estavam ainda presentes nas crianças, optando por retirá-la da área. Contudo, as crianças, a seu tempo, evidenciaram sinais de que começaram a ficar despertas e interessadas para a brincadeira do faz de conta ou do jogo de imitação,

através de representações de experiências por elas vividas, como: dar comida aos bonecos sentando-os na mesa ou no chão; adormecer os bonecos no seu colo; tirar-lhes e vestir-lhes a roupa. As crianças passaram a mensagem não-verbal de que já desejavam e necessitavam de mais, para além da pequena caixa com apenas alguns objetos e utensílios que a educadora disponibilizava inicialmente. Face a estes sinais das crianças, a educadora optou por acrescentar novos objetos e utensílios de cozinha, como também disponibilizar mais bonecos e roupas. À semelhança do que perspetiva Oliveira-Formosinho (2011), também a educadora apoia a ideia de que a sala “[...] não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Andrade, Formosinho, & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12).

Faço referência a este episódio uma vez que evidencia o cuidado e preocupação da educadora em compreender os sinais que as crianças transmitem, com o intuito de lhes dar resposta e, conseqüentemente permitir que as crianças se sintam apoiadas e compreendidas, esta é também uma forma de *educuidar*. Ou seja, de cuidar e educar de forma integrada. Consciente de que para um cuidado de qualidade é vital que se satisfaçam duas necessidades essenciais: “[...] a necessidade de afeto e a necessidade de atividade” (Mello, 2014, p. 49).

As várias áreas da sala eram compostas por uma grande variedade de materiais atraentes e desafiadores para a sua exploração e experimentação e adequados à faixa etária a que se destinavam. Este é um dos aspetos determinantes para uma educação de infância de qualidade, de acordo com os dez aspetos de qualidade de Zabalza (1998), é importantíssimo que as salas sejam ambientes desafiantes, capazes de sugerir múltiplas possibilidades de ação e para isso devem dispor de materiais diversificados e polivalentes. Porém, numa fase inicial, apercebi-me que, talvez, o número existente de determinados objetos fosse insuficiente provocando assim alguns conflitos entre as crianças. Nomeadamente, a existência de apenas um prato, dois copos, 3 colheres e 3 bonecas, o que se revelava pouquíssimo para 14 crianças, originando assim disputas entre as mesmas. Ao conversar com a educadora chegámos à conclusão que embora seja importante trabalhar com as crianças o ato de partilhar e compreenderem que o facto de não existir uma boneca para cada menino implica que tenham que partilhar, talvez fosse necessário aumentar o número de utensílios disponibilizados, uma vez que as crianças

revelavam um grande prazer e interesse em brincar com esses brinquedos. “[...] a criação e manutenção de um ambiente seguro e apoiante é considerada uma condição básica, pelo evitar da eclosão de conflitos devido à inexistência de espaço ou materiais suficientes [...]” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 52).

Relativamente à área de higiene pessoal localiza-se na sala. Ou seja, as salas 1 e 2 da creche partilham a casa de banho/fraldário, que tem acesso a partir das salas, através de uma porta e de paredes de vidro que permitem visibilidade para ambas as salas, com o intuito de se conseguir observar o resto do grupo quando se está a tratar individualmente de uma criança. É uma área fácil de usar e limpar, acessível às crianças desta faixa etária. Os vários equipamentos e materiais sanitários (sanitas, bacios, papel higiénico, lavatórios) estão ao nível das crianças, permitindo-lhes exercitarem as suas competências motoras em desenvolvimento e o seu enorme desejo de realizarem as ações sozinhos, sem ajuda do adulto. É nesta área onde se prestam os cuidados de higiene essenciais às crianças e onde pode observar, quer da parte da educadora, quer da auxiliar a partilha de mimos, interações e conversas de forma singular a cada criança.

Analisando a sala 1, de uma forma geral, concluo, ser uma sala acolhedora, com as condições necessárias e adequadas à faixa etária. É iluminada por luz suave e natural, através de janelas e paredes de vidro que permitem visibilidade para o espaço exterior. Para permitir que a educadora aja como facilitadora, quer os materiais, brinquedos, prateleiras, móveis estão ao alcance e ao nível das crianças de forma a puderem adquirir as coisas por si mesmas e serem autónomas. É uma sala com um ambiente acolhedor e amigoso, que proporciona e apoia a exploração ativa dos diversos materiais e brinquedos dispostos na sala. A felicidade das crianças face à sua presença nesta sala é visível e encantadora.

Todas estas características positivas da sala devem-se muito ao facto de a educadora organizar os espaços, os equipamentos, os materiais de forma a apoiar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, tendo como base os seus interesses e necessidades, sempre em mudança.

1.1.4. Organização temporal

O tempo é outro fator essencial que influencia diretamente a prática educativa, e como tal deve ser planejado, organizado e pensado de acordo com as necessidades da criança. Ainda que seja importante que os vários momentos da rotina, nomeadamente, os de atividade, descanso, brincadeira, alimentação ou higiene sejam antecipados e previstos pelas crianças é também essencial manter uma certa flexibilidade que permita respeitar o ritmo individual de cada criança. Tal como a educadora referiu, a rotina não é algo estanque, é sim, algo que se pode alterar sempre que seja necessário e importante para as crianças. Zabalza (1998), refere que um dos dez aspetos básicos e fundamentais para uma educação de infância de qualidade são rotinas estáveis. Este autor afirma que as rotinas atuam como organizadoras e estruturais da experiência quotidiana e substituem a incerteza do que vai acontecer a seguir. Ou seja, o dia-a-dia passa a ser previsível o que tem efeitos importantes sobre a segurança e autonomia da criança.

“A organização dos tempos em creche, assente em rotinas, que assegure os cuidados a ter com a criança em contexto pedagógico e que promova aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento global” (Oliveira, et al., 2016, p. 130). Como tal, e de acordo com o que observei, a educadora cooperante planeia os dias e a semana numa rotina diária organizada, consistente e respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as suas aprendizagens.

O dia-a-dia das crianças, segundo o que observei no tempo em que estive a estagiar, inclui determinados acontecimentos diários, nomeadamente, a chegada, designada como acolhimento, e a partida; os tempos de escolha livre; o tempo de exterior, e ainda, uma ou mais horas de atividades em pequeno ou grande grupo. “Intercaladas com estas ocorrências diárias, encontram-se as rotinas de cuidados individuais: as interações adulto-criança apoiantes e centradas na criança que ocorrem durante as refeições, as sesta e a higiene corporal (que inclui a mudança de fraldas e o vestir)” (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

Como referido anteriormente, o primeiro momento da rotina inicia-se com o acolhimento das crianças. Este ocorre a partir das 9h, na sala, umas vezes com a educadora outras com a auxiliar, uma vez que a entrada é rotativa. No momento da chegada observei, tanto da parte da educadora, como da auxiliar, as boas vindas calorosas e descontraídas que davam às crianças e às suas famílias. Era evidente o apoio da

educadora neste momento de separação, por vezes doloroso, tanto para as crianças, como para os pais, o que ajuda as crianças “[...] a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança até que os pais os venham buscar” (Post & Hohmann, 2011, p. 210). A educadora demonstrava empatia pelo que a criança sentia nesse momento, deslocando-se até ela calmamente e pegando-a ao colo enquanto a criança sentisse necessidade do conforto e carinho do adulto da sala. Destaco a calma e a tranquilidade da educadora neste momento do dia permitindo que as crianças se sentissem mais tranquilas e seguras. Este reconhecimento por parte da educadora pelos sentimentos das crianças neste momento de separação, a sua preocupação em proporcionar um momento de despedida tranquilo e sereno, o cuidado em comunicar abertamente com as crianças sobre a partida dos pais, todos estes aspetos são característicos da pedagogia do *educuidar*.

Focando as rotinas de cuidados individuais, saliento que tanto a educadora como a auxiliar prezavam bastante estes momentos que eram vividos essencialmente nos momentos da rotina destinados à higiene e à alimentação. Em ambas as situações a educadora privilegiava as conversações e interações entre a criança e o adulto, proporcionando uma relação exclusiva, tornando-se assim em momentos alegres e agradáveis tanto para a criança, como para a educadora. Momentos esses que “[...] representam relações privilegiadas de comunicação em que o adulto satisfaz as necessidades básicas da criança e a estimula em várias dimensões, seja a nível emocional, sensorial ou motor” (Oliveira, et al., 2016, p. 138). Para além dos momentos dedicados à higiene e a alimentação destaco que também em momentos de brincadeira livre a educadora se envolvia com as crianças, através de troca e partilha de mimos, de brincadeiras partilhadas. No entanto, segundo testemunho na entrevista, considera essencial observar atentamente o grupo para assim conseguir conhecer e aprender mais sobre cada uma das crianças. Como referiu, “[...] gosto de estar sempre a observar, adoro estar de lado a observá-los porque aprendo muito quando eles não me estão a ver a observá-los” (Entrevista à Educadora Ana). Para a educadora Ana a observação atenta e diária é vital para se conhecer as especificidades de cada criança, como por exemplo, saber que “[...] X ou Y gostam de uma maneira, têm uma maneira especial de comer, de dormir e isso para mim tem tudo a ver com o cuidado” (Entrevista à Educadora Ana). Portanto, a educadora privilegia os momentos de interações, de troca e partilha de

carinhos, mas valoriza também em muito os momentos dedicados somente à observação atenta e cuidada não só perante o grupo, como de forma individualizada. Para a mesma e com o qual também me perspetivo, esta preocupação em conhecer as especificidades de cada uma das crianças para assim conseguirmos atentar a cada uma delas, é uma forma de educar com cuidado.

Os momentos da rotina destinados às atividades orientadas são antecipadamente planificados pela educadora, no entanto, destaco o facto de esta ser uma planificação flexível. Presenciei diversas situações em que as crianças não estavam predispostas para a concretização de determinada atividade e a educadora tentou arranjar alternativas que conseguissem despertar o seu interesse e motivação, adaptando a atividade em questão, ou simplesmente terminando-a e tentando num dia em que as crianças já se mostrassem mais dispostas para a sua realização. Mais uma vez se ressalva da prática da educadora Ana um cuidado e preocupação pelos interesses e sentimentos das crianças, permitindo-lhes a liberdade de manifestarem a sua vontade, os seus interesses e as suas emoções.

Considerando as minhas observações e testemunhos da educadora, evidencio que a mesma tenta investir numa rotina que privilegie tempos de qualidade disponibilizando-se completamente para as crianças. Este tempo de qualidade constrói-se numa rotina diária, em que a educadora deve estar totalmente presente, disponível e atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança.

1.2. Instituição B- Jardim-de-Infância⁵

O segundo momento de estágio ocorreu na valência de jardim-de-infância, numa instituição de ensino privado com fins lucrativos, pertencente ao concelho de Almada e surgiu com o intuito de corresponder às necessidades da população envolvente. Está rodeado por espaços verdes e amplos, bem como por uma zona residencial maioritariamente constituída por moradias, sendo considerada uma zona de estatuto social médio/alto.

⁵ Excerto da minha autoria e adaptado de um dos produtos de avaliação da unidade curricular de Dimensões Sócio Históricas da Educação referente ao segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O Colégio é uma instituição construída de raiz com espaços amplos tanto a nível interior, como exterior e foi inaugurado a 21 de setembro de 1992 apenas com as valências de Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Perante o sucesso que a instituição estava a ter, surgiu a necessidade de abrir mais salas que pudessem dar resposta à procura dos pais e familiares relativamente à valência de creche e ao 2º e 3º ciclo. Neste sentido, a valência de creche surge em janeiro de 1993 com a sala de berçário dos três aos doze meses e com a sala rosa dos doze aos vinte e quatro meses. Atualmente conta com uma sala de berçário, três de creche e seis de jardim-de-infância, sendo a equipa pedagógica constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A identificação das salas, à exceção da Sala Berçário, está associada a cores diferentes e são organizadas por faixas etárias, sendo os grupos “homogéneos”:

- Sala Rosa (1 ano)
- Sala Laranja (2 anos)
- Sala Lilás (2/3 anos)
- Sala Verde (3 anos)
- Sala Vermelha (3 anos)
- Sala Castanha (4 anos)
- Sala Branca (4 anos)
- Sala Amarela (5/6 anos)
- Sala Azul (5/6 anos)

Para além das salas estarem identificadas por cores, é importante referir que a instituição supracitada encontra-se dividida em dois pisos. No piso inferior funcionam a Creche, o Jardim de Infância, a Bebeteca, o espaço lúdico, a sala arco-íris, ginásio (acessível às várias valências), a cozinha e o refeitório do jardim-de-infância. No piso superior, cujo acesso é através de escadas, funcionam as salas de 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, auditório, Gabinetes de Coordenação e de Psicopedagogia, sala de professores, Biblioteca, sala de música, sala de informática e o refeitório.

Relativamente ao espaço exterior este é constituído por diversos espaços (campos de jogos, pista de atletismo) destinados às diferentes valências e dotados de diversos equipamentos (escorregas, baloiços). Um local limpo, seguro e onde as crianças podem contactar com diversos elementos da natureza (árvores, plantas, terra).

Atualmente o Colégio detém de uma lotação máxima de 715 alunos distribuídos pelas várias valências.

O Colégio orienta-se essencialmente pelas perspetivas pedagógicas do Movimento da Escola Moderna, pelo que os profissionais apoiam um sistema de organização cooperada, democrática e participativa, defendendo sempre os interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, pretende-se que as crianças sejam capazes de gerir, cooperar e partilhar experiências e descobertas acerca do mundo que as rodeia, de forma a permitir também uma participação constante na organização da vida do grupo. Esta participação parte do princípio de que as crianças são incluídas em planificações, atividades e, posteriormente, sejam despertas para uma avaliação e reflexão das suas ações.

É uma instituição que proporciona e apoia um ensino diversificado e diferenciado, englobando uma educação pela diferença, pelos valores, pela tolerância e pela solidariedade. Segundo testemunho do Diretor o principal lema do Colégio centra-se na criação de uma instituição que valoriza e aceita as diferenças, tendo como propósito a concretização de um Projeto Educativo cujo tema atualmente em vigor é precisamente “Pela Diferença”. É um projeto que tem como objetivo proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de experimentarem e descobrirem caminhos com segurança e autonomia, de modo a formar alunos competentes, responsáveis, motivados, autónomos e acima de tudo felizes, respeitando sempre as diferenças étnicas, de religião, físicas e motoras de cada um.⁶

1.2.1. O grupo⁷

O segundo grupo de crianças que acompanhei durante as dez semanas de estágio, como já mencionado anteriormente, era um grupo de jardim-de-infância, constituído por dezassete crianças (dez meninas e sete meninos) entre os quatro e os cinco anos de idade, sendo que no período em que lá estive a estagiar apenas seis crianças tinham já os cinco anos. Uma das crianças que integrava o grupo tinha Necessidades Educativas Especiais, estava sinalizada e era acompanhada pela equipa de intervenção precoce por ser

⁶ Adaptado do Projeto Educativo: “Pela Diferença” 2017-2020

⁷ Excerto da minha autoria tendo sido reformulado e adaptado de um dos produtos de avaliação da unidade curricular de SIP II, referente ao 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

diagnosticada com “um atraso de desenvolvimento global”. A maioria das crianças, à exceção de três, frequentavam o colégio desde a creche.

Era um grupo bastante receptivo, com uma grande capacidade de interação para com todas as crianças e adultos, acolhendo de forma calorosa e de bom agrado qualquer membro novo, fossem adultos ou crianças. Comigo não foi exceção, rapidamente se disponibilizaram para me ajudar nos vários momentos da rotina, explicando-me como se processavam, como também fizeram questão de estabelecerem diálogos comigo. Tendo em consideração as minhas observações, era um grupo bastante dinâmico, participativo e interessado em conhecer sempre mais acerca do mundo que os rodeia. Muito porque a educadora apoiava e valorizava as aprendizagens e as capacidades das crianças, reconhecendo que são aprendizes ativos e dotados de competências. Permitindo assim que as crianças sejam incluídas nas planificações, atividades e, posteriormente, realizassem uma avaliação e reflexão das suas ações.

Á semelhança do grupo de creche e, considerando as minhas observações, tudo indica que são crianças visivelmente felizes, livres e com carinho pela educadora. Isto é reflexo da prática pedagógica da mesma, uma prática com a qual me identifico bastante, onde os interesses, as necessidades, o carinho, a empatia e o respeito pela diferença prevalecem. Uma prática onde a escuta das crianças é bastante valorizada, permitindo que estas exponham o que sentem, o que desejam e onde esses sentimentos são tidos em consideração. O facto de a educadora se mostrar sempre disponível para abraçar, para pegar ao colo, para dar mimos sempre que as crianças o desejassem, e transmitir assim os valores da amizade, do amor, do carinho, faz com que seja de facto um grupo unido, de forma geral, meigo e afetuoso.

A maioria das crianças do grupo evidenciam ser autónomas, revelando competência na realização das tarefas propostas pela educadora, como ir buscar determinado material, transmitir um recado a algum adulto, entre outras tarefas. Para além destas situações, mostravam também autonomia em diversos momentos da rotina, nomeadamente, na alimentação, na higiene, na escolha de atividades livres e na realização das tarefas diárias, como: marcar as faltas e as presenças, marcar o tempo, regar as plantas, arrumar os materiais.

Para além de aderirem com entusiasmo e curiosidade às várias propostas da educadora, os momentos de brincadeira livre nas áreas eram também bastante apreciados pelo grupo

de crianças da Sala Castanha, sobretudo nas áreas do *Faz de Conta* e das *Construções*. Pelo que revelaram criatividade nas várias brincadeiras, seja a nível de construções, de produções artísticas ou na brincadeira do faz de conta.

1.2.2. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica do segundo momento de estágio era constituída pela Educadora Carla e uma Auxiliar de Ação Educativa. À semelhança do estágio em contexto de creche, também neste foi visível o trabalho em equipa. Com o objetivo de dar resposta às diversas necessidades das crianças e famílias a educadora Carla e a auxiliar trabalham de forma articulada e em parceria. Eram frequentes os momentos de reflexão e de partilha de informação e ideias sobre a melhor forma de organizar o tempo, os recursos humanos, os espaços, os materiais e toda a vida do grupo. Para a educadora cooperante o trabalho em equipa é requisito básico para o sucesso das instituições e para a promoção de práticas pedagógicas e educativas de qualidade. Como tal, era notório o esforço por parte da educadora em estabelecer com a sua parceira de sala uma relação de confiança mútua, que lhes permitisse transmitir de forma sincera as suas preocupações, dúvidas e/ou dificuldades. Este cuidado e preocupação da educadora em manter um trabalho de equipa saudável permite às crianças um ambiente educativo organizado, acolhedor, alegre e seguro.

Verifiquei ao longo do estágio que a equipa tinha como principal objetivo corresponder às diversas necessidades e interesses das crianças, tendo sempre em consideração o seu bem-estar e procurando estabelecer com cada uma delas uma relação de amizade e confiança. Sendo a criança o centro de toda a ação, a educadora privilegiava a expressão livre e a participação ativa das crianças, acreditando que é fundamental dar vez e voz às crianças de participarem na construção do currículo e potenciar os momentos de partilha de ideias e conhecimentos entre os adultos e as crianças.

É de ressaltar o ambiente vivido na sala Castanha, sendo este o reflexo da prática pedagógica da educadora. Uma prática com a qual me revejo, uma prática onde facilmente se identifica as relações de *educuidar*. Onde é visível a autenticidade e sinceridade da educadora perante as crianças, aceitando, valorizando e confiando nelas, tal como são, pessoas com valor, capacidades e sentimentos. Educadora e auxiliar planeiam todo o seu

trabalho partindo da escuta ativa das crianças. Ou seja, as crianças são livres de exteriorizarem a sua opinião, de fazerem as suas propostas, de manifestar os seus sentimentos, as crianças são diariamente encorajadas a comunicar ao grupo acontecimentos, ideias, experiências que tenham significado para si. Maria Folque (1999) acredita que “A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (p.7). Neste sentido, a educadora privilegiava um ambiente de expressão livre, não só escutando o que as crianças exteriorizam, como tendo em consideração os seus sentimentos.

A educadora Carla e a auxiliar trabalhavam em parceria com o intuito de organizar um ambiente educativo que potencie o desenvolvimento da responsabilidade social nas crianças, o incentivo à resolução positiva dos conflitos e a visão de que as crianças aprendem ativamente e em cooperação. Transmitindo diariamente os valores da amizade, entreajuda, respeito e aceitação pelo outro e pelas suas diferenças sejam elas quais forem.

1.2.3. Sala Castanha

A organização do ambiente educativo representa um suporte essencial na prática pedagógica, pelo que deve ser pensado de forma cuidada, enquanto facilitador da aprendizagem da criança. Seguindo esta ordem de ideias saliento que, tal como no estágio em contexto de creche, também neste foi visível a preocupação da educadora em adequar o espaço e os materiais da sala consoante as necessidades, interesses e evoluções do grupo. Diariamente a educadora refletia sobre a melhor forma de organizar os diferentes espaços/áreas e materiais de forma a promover um ambiente educativo desafiador, estimulante e que potenciase o desenvolvimento das crianças. “Esta reflexão (permanente) é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

A Sala Castanha tem dimensões apropriadas ao número e faixa etária das crianças a que se destina, sendo um espaço amplo e aberto, com uma configuração retangular. Uma das paredes da sala é quase na sua totalidade janela o que proporciona uma boa luminosidade natural às crianças.

As paredes da sala têm tons suaves e são decoradas com trabalhos realizados pelas crianças e expostos em placards de forma organizada. Estes placards são embelezados em

função da cor associada a cada sala. A educadora considera essencial a exposição das produções das crianças nas paredes, não só por dar visibilidade à sua prática e à vida do grupo, como também permitir às crianças adquirirem um sentimento de pertença ao observarem algo que emergiu das suas ações. Para além das suas produções é também nas paredes que se encontram expostos os vários instrumentos de regulação e de gestão do quotidiano, tais como: o Mapa das Presenças, das Tarefas, do Tempo, dos Aniversários, o Quadro das Regras da Sala, o Diário de Grupo e ainda o Mapa das Comunicações.

A presença dos instrumentos de regulação anteriormente mencionados deve-se em parte, ao facto de a prática pedagógica da educadora se apoiar maioritariamente nos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM). Tal como defende Zabalza (1987) a forma como organizamos o espaço constitui uma mensagem curricular e reflete o nosso modelo educativo.

Para além da presença dos vários instrumentos de regulação e gestão do grupo, são visíveis na organização dos espaços e materiais outras características representativas do modelo pedagógico do MEM. Nomeadamente, o facto de a sala estar organizada em áreas diferenciadas de atividade e de brincadeira sendo estas: a área da Expressão Dramática, das Construções, a Área da Biblioteca e Centro de Documentação, da Expressão Escrita e Reprodução Escrita, as áreas das Ciências e da Matemática e ainda a Área da Expressão Plástica. Estas áreas estavam devidamente identificadas com código escrito e imagem, facilitando a “leitura” por parte das crianças. A forma como estavam organizadas e distribuídas pela sala, segundo testemunho da educadora, tinham intencionalidade pedagógica. Objetivava-se que as crianças circulassem e explorassem de forma autónoma e livre as diferentes áreas da sala, permitindo assim um ambiente de aprendizagem ativa, onde as crianças aprendem através das suas ações e experiências vivenciadas no seu dia-a-dia. A educadora pretendia organizar um espaço que “[...] permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção de experiência dessa pluralidade” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Do ponto de vista dos materiais existentes e disponibilizados em cada uma dessas áreas, considerando as minhas observações, é diversificado, seguro e adequado à faixa etária. São vários os objetos reais e autênticos, pois, deve-se evitar “ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 151). É de referir que todos os materiais existentes estão ao nível

das crianças e devidamente identificados de forma a facilitar o seu reconhecimento e apropriação. Embora já existissem na sala diversos materiais, a educadora considerou significativo acrescentar novos materiais em algumas das áreas uma vez que, atenta às necessidades, interesses e propostas das crianças, ao longo do ano letivo, Para a educadora Carla, e com o qual estou totalmente de acordo, é crucial que as crianças se sintam confortáveis, seguras e felizes no espaço, que se divirtam e se sintam motivadas em explorar os vários espaços e materiais todos os dias. Com este objetivo, é importante ter em consideração as opiniões/sugestões das crianças referentes à organização do ambiente educativo.

No que concerne ao espaço exterior é um espaço seguro, amplo e equipado com escorregas, baloiços e uma pequena área de relva sintética destinado somente às crianças de Jardim-de-Infância.

1.2.4. Organização temporal

Tal como a organização do ambiente educativo, também a rotina tem a si associada intencionalidades pedagógicas. Isto é, ainda que a rotina seja flexível e facilmente modificada consoante as propostas das crianças, esta é intencionalmente planeada pela educadora, permitindo às crianças preverem antecipadamente os vários momentos da rotina. Com este objetivo, todas as sextas-feiras a educadora pensa e planifica o que pretende realizar na semana seguinte, conciliando o que considera ser importante e significativo para o grupo e respeitando o que as crianças sugerem no Diário de Grupo. Esta planificação pode ser alterada respeitando que as crianças possam não estar predispostas para a realização de determinada atividade ou aceitando novas ideias que estas sugiram.

Na Sala Castanha, a organização do tempo está dividida em dois períodos distintos, como a educadora referiu, “os tempos do MEM”, referindo-se ao Movimento da Escola Moderna. Ou seja, o período da manhã é destinado ao trabalho em projeto, integrando as atividades escolhidas pelas crianças, e a parte da tarde destinada ao trabalho participado pelo grupo, onde se organizam diferentes atividades como: realizar experiências, jogos, contar histórias, estas dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pela educadora. Para além destes dois tempos estão integradas na rotina as atividades

curriculares (Inglês, Música, Natação, Informática e Expressão Motora) disponibilizadas pela Instituição com dias e horas pré-estabelecidas. Este aspeto por vezes revelava-se um obstáculo, uma vez que todos os dias da semana as crianças têm uma ou duas atividades curriculares, o que diminui o tempo disponibilizado para as crianças brincarem livremente nas áreas, para dinamizar atividades ou até mesmo para a educadora conseguir dispensar tempo para se envolver com as crianças nas suas brincadeiras. Contudo, ressalvo o cuidado e a preocupação da educadora em tentar ultrapassar esta fragilidade, proporcionando às crianças oportunidades de escolha, ou seja, de escolherem por exemplo, se preferem brincar nas áreas ou realizar determinada atividade proposta pela educadora. Através do cuidado em estabelecer tempos na rotina onde se dedicava somente às crianças, envolvendo-se nas suas brincadeiras; estando alerta para as comunicações e conversas entre as crianças participando ou não nesses mesmos diálogos; trabalhando em equipa com as crianças nos vários momentos da rotina, permitindo que se sintam diariamente apoiadas, seguras e reconhecidas.

O dia começa com o momento de acolhimento que consiste em “criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no dizer, estimulado a comunicar” (Andrade, Formosinho, & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 73). Ressalvo a postura da educadora neste momento de despedida dos pais. Era visível as boas vindas agradáveis, simpáticas e afetuosas por parte da educadora tanto às crianças, como às suas famílias. Verifiquei que a educadora confere tempo e espaço às crianças de se despedirem dos seus familiares, respeitando o tempo que cada criança necessita para se separar dos pais de forma serena e tranquila. Tal como a educadora da valência de creche, também a educadora Carla reconhecia e revelava empatia pelos sentimentos das crianças neste momento de separação, demonstrando-se disponível para transmitir confiança, apoio, carinho e tranquilidade às crianças. Para além destes aspetos é também no momento de acolhimento que ocorrem trocas de informação entre os pais e a educadora. Segundo testemunho da educadora Carla, esta considera condição essencial para o bem-estar da criança o fortalecimento da relação com os pais através da criação de uma relação de parceria e participação entre a equipa pedagógica e as famílias.

De referir que nos vários momentos da rotina a comunicação está permanentemente presente. Quero com isto dizer que as crianças são diariamente incentivadas a comunicar com o grupo, expondo as suas ideias, contando novidades, o que gostaram ou não durante

o dia. Verifiquei que as crianças têm a liberdade de partilhar as suas ideias e inquietações acerca do mundo que as rodeia, dando assim origem a novos projetos. Estas já têm interiorizado a prática de escrever o seu nome no mapa das comunicações aquando desejam partilhar ao grupo informações, vivências ou mostrar um brinquedo, um livro ou algo de novo que tenham trazido para a sala, contribuindo, geralmente, para o desenvolvimento de novas ideias e aprendizagens. Nos momentos de Conselho, em que as crianças são encorajadas a comunicar, a educadora diariamente transmite a mensagem de que para que possamos comunicar em grupo é importante também saber ouvir, respeitando a pessoa que está a falar. Em conformidade com a Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar nº 5/97 (Artigo 10º), um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é precisamente “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (p.671), isto é, com base no respeito pelo outro. Neste sentido, era notório o papel da educadora em manter um clima harmonioso onde as crianças respeitassem a sua vez de falar, ouvindo primeiro o que o amigo estava a comunicar e depois então colocarem questões, comentarem e partilharem ideias. É também através da comunicação partilhada que se planeiam os projetos e atividades a realizar durante o dia, negociando-se em grupo a organização do tempo. Privilegiava-se assim um trabalho de cooperação, onde todos têm uma palavra a comunicar, e onde as crianças têm um papel ativo na construção do currículo, permitindo que “[...] todos ensinam e todos aprendem” (Niza,1996 cit. por Folque,1999, p.6).

Dando continuidade às ideias anteriormente apresentadas, destaco assim da prática pedagógica da educadora Carla o facto de esta “[...] aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto coletivo” (Folque, 1999, p. 10). Prolonguei-me nesta análise uma vez que considero os aspetos relatados essenciais para a minha investigação.

Todos estes aspetos centram-se na pedagogia do *educuidar* onde a criação de uma relação afetiva, de confiança e segurança com as crianças é determinante para que consigam aprender e progredir a nível afetivo, espiritual, físico e intelectual.

Capítulo IV- Apresentação e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo apresento, analiso e reflito acerca das intervenções realizadas em ambos os contextos de estágio, tendo como suporte notas de campo, registo fotográfico, as entrevistas semi-estruturadas e o quadro teórico de referência.

1. Intervenção nos contextos de estágio

Ao longo dos vários momentos de estágio tive a oportunidade de intervir nos diversos momentos da rotina, de interagir e me envolver com as crianças nas suas brincadeiras, dinamizando atividades e dedicando momentos a cada uma delas segundo a ótica do *educuidar*.

Relativamente às minhas intervenções ao longo dos estágios saliento que não foram previamente pensadas, planificadas ou estruturadas. Foram intervenções momentâneas a fim de otimizar determinada situação. As minhas intervenções foram sempre centradas na criança e no seu bem-estar, tendo em consideração as suas necessidades, as suas angústias e inquietações, tentando respeitar ao máximo o seu tempo e espaço, os seus sentimentos e emoções. Em muitas delas segui a minha intuição sobre o que considerava ser o melhor para as crianças naquele momento, de forma a garantir-lhes segurança, confiança e compreensão pelo que estavam a sentir.

Tanto no contexto de creche, como no de jardim-de-infância foram intervenções que provinham das minhas convicções, tendo sempre em vista o *educuidar*, no atentar às crianças, às suas necessidades, aos seus interesses, em dar resposta às suas curiosidades, angústias e fragilidades. De sublinhar que as intervenções que irei apresentar foram posteriormente refletidas e analisadas sozinha e com cada uma das educadoras, a fim de partilhar com as mesmas o meu ponto de vista e perceber também o seu, e com isso compreender se teria ou não agido corretamente, se a minha postura teria sido a ideal e, consequentemente aprender e aperfeiçoar a minha prática enquanto futura profissional.

1.1. Contexto de Creche

Ao iniciar o primeiro momento de estágio, em contexto de creche, tinha já alguma ideia de que o tema para o projeto de investigação iria incidir na perspetiva do *educuidar*. De salientar que o facto da educadora me ter colocado à vontade para intervir nos vários momentos da rotina, ajudou em muito na relação estabelecida com cada uma das crianças que foi o ponto de partida para a escolha do tema e para as intervenções realizadas.

- **1ª Intervenção**

Situação: Observada a 24 de Outubro de 2017, na Sala 1, com uma criança de dezoito meses.

As crianças estavam sentadas no tapete e à medida que iam chegando iam se sentando junto dos restantes amigos, contudo, havia uma menina que se encontrava sentada numa espreguiçadeira numa zona da sala distante do restante grupo. Esta situação permanecia ao longo do dia em diversos momentos da rotina em que a menina se encontrava sentada na espreguiçadeira distante dos restantes amigos. Achei por bem antes de questionar a educadora, observar durante mais alguns dias.

Quando refleti com a educadora acerca desta situação explicou-me que a Sara estava ainda em adaptação e rejeitava o contacto verbal ou físico com as restantes crianças, uma vez que sempre que se sentava junto das mesmas começava a chorar em qualquer momento da rotina. Neste sentido, a educadora achou por bem permitir tempo e espaço à menina para se adaptar ao grupo, respeitando a sua vontade de se sentar num local mais distante do mesmo. É de salientar que em momento algum a educadora sugeria à Sara para se sentar na espreguiçadeira ou afastada do grupo, a menina deslocava-se autonomamente para a espreguiçadeira e lá permanecia sentada até que alguém a retirasse. A explicação e as razões que a educadora me transmitiu fizeram sentido, e compreendi o seu ponto de vista. Contudo, o facto de a espreguiçadeira se encontrar numa zona da sala que quando se fazia o momento do tapete a criança não tinha visibilidade para o grupo e não era incluída em determinados momentos da rotina causou-me algum desconforto. No meu ponto de vista, se a Sara não fosse gradualmente incluída no grupo com o apoio da educadora, ou de algum adulto ou criança com quem se sentisse segura, o processo de adaptação e, eventualmente a melhoria da inquietação da menina poderia ser mais demorada.

Consoante o que fui observando e considerando as explicações da educadora, comecei por tentar interagir com a menina, através da criação de vínculos, estando junto dela e dedicar-lhe tempo, mostrando-me atenta e interessada nas suas ações, nos seus sentimentos e emoções, procurando transmitir segurança, conforto, tranquilidade e mostrar-me empática pela sua inquietação. Na perspetiva de Mayeroff (1972 cit. por Rezende & Silva, 2002) para cuidar é importante conhecer quem está a ser cuidado, conhecer as suas necessidades, inquietações, interesses, para assim conseguirmos atender

a cada um destes fatores e, por ventura atender às suas necessidades de segurança emocional e física. Foi neste prisma que me apoiei, acreditando que para conseguir ajudar esta menina a “[...] construir confiança em suas relações com os outros [...]” (Faure, 2008, p. 52) e a conseguir estar em grupo sem que se sentisse desconfortável, era importante começar por conhecê-la e criar uma ligação de proximidade assente nos afetos, na confiança e no respeito. Acredito que “A educadora deverá assumir uma postura de observador participante, ativo, carinhoso, que pretende observar e compreender a criança, orientando a sua ação educativa com base nesse entendimento” (Oliveira, et al., 2016, p. 73).

Foi precisamente quando a menina começou a dirigir-se a mim solicitando o meu colo, quando queria atenção, carinho que eu decidi “atuar”. Quero com isto dizer que a minha intervenção ocorreu quando percebi que a Sara já se sentia de alguma forma segura e confortável com a minha presença, facto que averigui através de determinadas ações, nomeadamente e como já referi, ao dirigir-se a mim solicitando o meu colo, ao perceber que o meu conforto e carinho a acalmava em situações de insegurança e/ou choro. Eram várias as vezes ao longo do dia que a menina se dirigia a mim e sentava-se no meu colo, dava-me a mão ou demonstrava querer o meu aconchego e atenção. Com o intuito de otimizar a situação inicialmente apresentada, a primeira atitude que tomei foi começar por sentá-la no meu colo junto dos amigos durante o momento do tapete ou em atividades de grande grupo. Procurando que a menina fosse incluída no grupo nos vários momentos da rotina de forma a sentir-se segura, protegida e confortável. Ao perceber que estava a surtir efeitos positivos, uma vez que a Sara conseguia estar junto das restantes crianças sem chorar, gradualmente passou do meu colo para sentar-se ao meu lado. Aqui a menina ficava sentada na roda ou na mesa, mas comigo ao seu lado, dando-lhe a mão, falando com ela em tom de motivação e felicitação por estar sentada junto dos amigos a participar nos diversos momentos da rotina com as restantes crianças. Nos momentos de brincadeira livre, em que a criança permanecia sentada na espreguiçadeira, comecei também por dirigir-me até ela e brincar com alguns brinquedos no espaço onde se sentia segura e confortável (a espreguiçadeira). Posteriormente, e de forma gradual, fui desafiando-a a vir comigo brincar com os amigos, envolvendo-a nas suas brincadeiras.

Posso afirmar que foi um processo evolutivo que exigiu dedicação e persistência da minha parte e contou com a colaboração da educadora, tornando-se no final bastante recompensador observar que o que era de início uma inquietação para aquela menina e

um motivo para a fazer chorar, tornou-se numa ação no qual já se sentia mais segura e confiante a fazer, sentando-se, brincando e dirigindo-se às restantes crianças do grupo de forma autónoma e sem necessitar da intervenção do adulto. As crianças gostam de ter a sensação de que “os seus verdadeiros sentimentos foram reconhecidos e aceites” (Post & Hohmann, 2011, p. 74), de que alguém os tentou compreender e interpretar o que sentiam.

O meu principal objetivo foi precisamente esse, demonstrar-lhe que compreendia o que estava a sentir, proporcionando-lhe conforto para equilibrar e atenuar os seus sentimentos e ao mesmo tempo transmitir-lhe confiança e segurança para ultrapassar a sua inquietação. É importante que as crianças pequenas, quer se expressem de forma não-verbal, quer por palavras, percebam e saibam que podem contar com o educador para obterem resposta aos seus pedidos de redução de angústia, através de contacto visual, palavras tranquilizantes, ou de uma ação mais direta como pegar ao colo, abraçar ou tocar, tal como defendem Post & Hohmann (2011). Estou confiante de que o facto de ter tentado compreender o que a Sara sentia e de tentar atenuar a sua angústia, transmitindo-lhe segurança, afeto, confiança a tenha ajudado, o que me deixou bastante satisfeita e feliz por ela.

• 2ª Intervenção

Situação: Observada a 27 de Setembro de 2018, na Sala 2, com uma criança de vinte e sete meses.

No momento em que as crianças iam brincar para o exterior uma das meninas do grupo começava a choramingar com um ar queixoso. Optei por observar se a educadora iria ter qualquer tipo de intervenção para tentar compreender porque razão a menina chorava. Ao perceber que esta situação ocorria com alguma frequência, numa das vezes que nos preparávamos para ir brincar para o exterior e a menina começou a chorar, decidi dirigir-me até ela e tentar perceber o motivo que a fazia chorar, começando por questionar:

J: O que tens Maria? Porque estás a chorar? Estás triste?

(A menina apontou para a fralda)

J: Tens cocó?

M: Sim.

J: Então vá a Joana vai mudar-te a fralda e ficas já limpinha para ires brincar com os amigos, boa?!

Ao perceber que a menina não tinha a fralda suja, e as crianças estavam na fase de retirar as fraldas, pensei que pudesse querer tirar a fralda e fazer as suas necessidades no bacio ou que pudesse estar desconfortável com aquela fralda, pelo que a questioneei:

J: Queres fazer xixi no bacio antes de pôr uma nova fralda?

M: Não. (Permaneceu queixosa)

J: A Joana já te mudou a fralda Maria, diz à Joana o que tens ou que queres. Tens comichão nas tuas borbulhas? (A menina tinha várias picadas de inseto nos braços e nas mãos, ao estar a coçar e estarem bastante vermelhas pensei que pudesse estar desconfortável e decidi intervir nesse sentido).

M: Sim.

J: A Joana vai-te ajudar, vamos lavar os teus braços e as mãos com água para ficar mais fresquinho e depois vamos pôr pomada das borbulhas, pode ser?

M: Sim.

Após terminar aquele processo o ar de angustiado da Maria permanecia e decidi voltar a questionar:

J: O que tens Maria? Querias alguma coisa? A Joana quer ajudar-te!

M: Quero colo!

J: Claro que sim Maria, a Joana dá-te colo e muitos beijinhos até queres ir brincar com os amigos!

Dirigi-me com a menina para o exterior e tivemos um momento de partilha de afetos e carinhos até que a menina de livre vontade decidiu ir brincar com os amigos afirmando:

M: Agora já posso ir brincar! (Revelando um ar de contentamento). (Nota de campo de 27 de Setembro de 2018)

Inicialmente receava que a intervenção acima descrita fosse pouco interessante ou simplista para mobilizar no relatório, contudo, ao refletir com a orientadora chegámos à conclusão que seria interessante e se enquadrava na abordagem do *educuidar*. Uma vez

que educar implica cuidar e cuidar exige solicitude, zelo, atenção, dedicação, respeito. Educar e cuidar de forma integrada implica “Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento aos seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros com as coisas, com o ambiente [...]” (Rosemberg, 1999, p.23 cit. por Macêdo & Dias, 2006, p.3). Todos estes aspetos implicam que se dedique tempo individualizado a cada criança, tempo para observar, escutar, partilhar, compreendendo-o como uma variável essencial na ótica do *educuidar*. Há uma enorme necessidade de tempo na vida cotidiana das instituições, tempos de cuidado, tempos individualizados e que nem sempre é possível face às exigências impostas do dia-a-dia. “O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na educação das crianças” (Barbosa, 2013, p. 216). Por esse mesmo motivo, é vital que o educador adote um estilo específico para se posicionar face às exigências, a fim de dar resposta ao que lhe será proposto e exigido, como também promover tempos de qualidade disponibilizando-se e dedicando-se inteiramente às crianças nos vários momentos da rotina, valorizando assim os momentos de interação entre o educador e as crianças. A par desta ideia Fochi (2013 cit. por Barbosa, 2013) afirma que é de grande importância “Construir tempo para estar junto e fazer-se presente, isto é, estar com as crianças, atentos, interessados, tranquilos, solícitos (...)” (p.218).

Foi precisamente nesta perspectiva que me apoiei em ambas as intervenções, em escutar, atentar e compreender os sentimentos, emoções e/ou necessidades que as crianças transmitiam. Tenho como foco a criança, considerando ser importante reconhecer e valorizar as suas inquietações e angústias, mostrando-nos empáticos, solidários e disponíveis para as escutar, confortar e ajudar a ultrapassarem esses sentimentos. “O prazer, a alegria, o bem-estar devem ser elementos garantidos [...]” (Macêdo & Dias, 2006, p. 12), como tal é de grande importância que se valorize os sinais de angústia, de ansiedade que as crianças nos transmitam (através de choro, por exemplo). Ao sentirem que as suas preocupações, queixas ou inquietações foram ouvidas e valorizadas, as crianças “[...] farão menos, e não mais exigências. Portar-se-ão melhor e de forma mais carinhosa com os outros” (Barish, 2019, p. 47) e permitirá que se sintam amadas, importante e felizes.

Neste enfoque, estou convicta que tanto no caso da Sara, como no de Maria a minha intervenção foi positiva. O meu principal objetivo em ambas as intervenções era tentar compreender o que as crianças sentiam a fim de as ajudar, recorrendo ao afeto, à empatia,

ao zelo, ao respeito. Quero com isto dizer que o facto de me ter mostrado disponível para escutar e perceber as inquietações de ambas as crianças, de tentar compreendê-las na sua forma de agir fez com que, possivelmente, os seus sentimentos de angústia atenuassem.

É certo que com a azáfama do dia-a-dia, por vezes ocorrem situações que acabam por ser desvalorizadas, que acabamos por simplesmente pedir à criança que pare de chorar, que não tenha determinado comportamento, antes de a escutarmos ou tentar perceber de onde provém esse comportamento ou choro. Por vezes as crianças não querem mais que um momento de atenção, de carinho, de um tempo dedicado somente a ela, tal como na situação da Maria. Talvez se eu tivesse ignorado a situação e sugerisse à Maria que fosse brincar com os amigos e parasse de chorar, não teria percebido que naquele momento o que lhe fazia mais falta era a atenção individualizada e alguns miminhos e não ir brincar com os amigos. Possivelmente, se eu tivesse mantido apenas uma postura de observadora em relação à situação da Sara, a menina não teria conseguido ultrapassar a sua inquietação, ou teria sido mais demorado. Isto são apenas suposições, no entanto, acredito que o educador deve esforçar-se para se colocar no lugar do outro.

Porque às vezes falamos em relação a certa atitude de uma criança, e é importante primeiro que tudo tentar perceber porque é que está a ter aquela atitude ou comportamento e se nos conseguirmos colocar no lugar dela até conseguirmos compreender o porquê de estar a ter aquela atitude e com isso ajudá-la a melhorar o seu comportamento ou a atenuar os seus sentimentos de angústia (Entrevista à Educadora Ana).

1.2. Contexto de Jardim-de-Infância

Ao iniciar o estágio em contexto de jardim-de-infância tinha já delineado o tema do projeto de investigação, no entanto, surgiram novos receios sobre que tipo de intervenções poderia eu desempenhar que se enquadrassem na abordagem do *educuidar* a fim de otimizar uma situação indesejável. Tenho consciência de que não existem práticas pedagógicas perfeitas e de que nenhum dia é igual numa sala de creche ou jardim-de-infância, cada dia é um dia, e todos os dias ocorrem novas vivências, surgem novos desafios, sendo que tudo está em constante mudança e em evolução, o que faz com que surjam situações que por vezes não resolvemos ou não conseguimos resolver da forma como desejaríamos. Porém, nos vários momentos da rotina estavam presentes os diversos fatores que tenho vindo a refletir, ao longo do presente relatório, representativos do

educuidar, onde a componente de cuidar e a componente de educar caminham juntas. Ao longo de toda a rotina é privilegiada a expressão livre e a participação ativa das crianças, existe a partilha de ideias e conhecimentos entre os adultos e as crianças e também a escuta empática está visivelmente presente. Tal como afirmado na entrevista:

Eu gosto muito de os ouvir, de lhes dar a oportunidade de escolherem, de explicarem, de falar. Porque eu também acho que há várias formas de chegar ao mesmo sítio, lá está não quer dizer que a minha forma seja a correta, eles se calhar também sozinhos conseguem encontrar formas de lá chegar, se lhes dermos a oportunidade de exporem as suas ideias e nós de as escutar e valorizar. (Entrevista à Educadora Carla)

A postura da educadora baseava-se na ética do amor, do zelo, do respeito, no encarar a criança como capaz, dotada de conhecimentos e capacidades que devem ser valorizadas e desenvolvidas. Para esta e em concordância com Maranhão (1998) citado por Santos & Timm (2012), “Os cuidados, [...] são todas aquelas atitudes e procedimentos ligados à proteção e apoio necessários ao cotidiano da criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, que são integrantes do educar, mas que exigem conhecimentos e habilidades diferenciadas” (p.12). Como refere a educadora,

[...] quando mudamos a fralda estamos a cuidar, mas a maneira como mudamos a fralda estamos ao mesmo tempo a educar. Se fizermos com calma, se olharmos para a criança, se falarmos com ela, tudo isso faz com que se torne muito mais que um simples trocar de fralda. (Entrevista à Educadora Carla)

Nesta perspetiva, a minha intervenção surgiu com o intuito de dar continuidade à prática da educadora Carla que se centra na pedagogia do *educuidar*, a fim de otimizar uma situação com uma das crianças do grupo. Saliento que a intervenção que irei apresentar não ocorreu num só dia específico, foram várias intervenções que foram ocorrendo ao longo de todo o período de estágio e que, à semelhança das intervenções em contexto de creche, também estas não foram planeadas, mas regularmente refletidas, de forma cooperada, segundo a ótica do *educuidar*.

Situação: Observada no decorrer do primeiro momento de estágio com uma criança (de 4 anos de idade) com necessidades educativas especiais, sinalizada e acompanhada pela equipa de intervenção precoce.

Ao longo do estágio, fui presenciando diversas situações em que a menina em questão não era incluída, pelo grupo de crianças, sobretudo nos momentos de brincadeira livre. Foram várias as vezes que a Laura se dirigia junto dos amigos para tentar brincar com eles, mas estes acabavam por fugir, ou ignorar a sua tentativa. A Laura, por não conseguir expressar-se verbalmente e explicar o que desejava ou sentia, nestas situações acabava por bater nos amigos, chorar, magoar-se ou brincar sozinha.

Saliento que todas estas situações, a educadora fazia questão de as esclarecer e refletir com as crianças, incutindo-lhes o respeito e a tolerância pelos outros, com o intuito de evitar a discriminação. Nestes momentos a educadora sugeria muitas vezes que se colocassem no lugar da Laura e pensassem se gostariam que os amigos recusassem ou fugissem quando queriam brincar. Esta reflexão promove nas crianças o sentimento de empatia, isto é, “[...] a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 67). A educadora considera importante educar as crianças para os valores, entre eles o do respeito pela diferença, a humildade, da amizade, da ajuda e é a partir do diálogo, da escuta, da partilha que esses valores são transmitidos. Ao trabalharmos desde cedo esses valores com as crianças, estes vão sendo “[...] impregnados em seu ser e, as crianças disseminam estes ensinamentos a seus pais e àqueles que convivem com elas” (Santos & Timm, 2012, p. 12). É assim que as crianças vão aprendendo a respeitar o outro, a descobrir e a respeitar as diferenças, aprendem a conviver com os seus pares, a respeitá-los e a ser respeitada.

Porém, embora fosse um grupo bastante unido, com grande interesse em brincar entre pares, e conscientes de que a Laura independentemente das suas diferenças gostava igualmente de brincar com os amigos, eram frequentes as situações em que os amigos fugiam ou recusavam-se a brincar com esta criança. Perante estas situações foram várias as vezes que refleti com a educadora sobre possíveis estratégias que visassem a melhoria ou a redução destas ocorrências, de forma a garantir o bem-estar de todas crianças. É importante ter consciência de que para as restantes crianças também se tornava difícil, na medida em que a Laura por vezes, ao não controlar os seus impulsos e não conseguir expressar-se verbalmente, recorria à força acabando por inevitavelmente, magoar os amigos. O que implica que tenhamos em consideração os sentimentos de todas as crianças envolvidas, valorizando e tentando compreender os diferentes pontos de vista. É essencial, enquanto educadores, que sejamos pacientes, meigos e compreensíveis com

ambas as partes, tentando arranjar soluções e estratégias que visem o respeito, o cuidado e a inclusão das crianças na resolução do problema, permitindo que fiquem mais envolvidas e empenhadas em fazer com que a solução resulte.

Ao observar e presenciar as situações supracitadas e identificar-me com as estratégias de resolução da educadora, as minhas intervenções em contexto de jardim-de-infância, centram-se essencialmente em tentar melhorar e atenuar a ocorrência destes acontecimentos. Foram essencialmente intervenções com o objetivo de promover interações e momentos de brincadeira partilhada entre a Laura e as restantes crianças. Acreditando que, segundo a ideia expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997): “Interagir com o outro, que é diferente, permite tomar consciência de si próprio em relação ao outro” (Silva M. I., 1997, p. 54).

- **1ª Intervenção**

Num dia normal em que as crianças se encontravam a brincar livremente nas várias áreas da sala, a Laura encontrava-se sozinha numa zona da sala e a dada altura começa a ficar agitada e a puxar os cabelos a algumas amigas. Ao aperceber-me da situação sugeri calmamente ao grupo que parassem de fazer o que estavam a fazer e observassem à sua volta o que estava a acontecer. Prontamente uma das crianças responde:

C- A Laura estava a puxar os cabelos aos amigos.

J- E porque acham que isso estava a acontecer?

C- Porque a Laura estava sozinha sem brincar com nenhum amigo e quer brincar com alguém.

J- Então e o que acham que podemos fazer?

C- Dizer para ela brincar connosco.

Após este momento de chamada de atenção, prontamente algumas crianças dirigiram-se junto da Laura e conduziram-na para as suas brincadeiras. (Nota de campo, 11 de Abril de 2018)

Maioritariamente, os acontecimentos que apresentei anteriormente ocorriam nos momentos de brincadeira no exterior. Eram várias as vezes que os amigos vinham

queixar-se que a Laura os tinha magoado, ao que sugeria sempre às crianças que pensassem qual seria o motivo, mostrando também compreensão pelo seu ponto de vista e os seus sentimentos. Nestes momentos ao questionarmos a menina porque tinha magoado os amigos, esta respondia: “Laura, brincar”. E percebíamos que o que a Laura queria era a companhia dos amigos para brincar. Tentei sempre, à semelhança do que a educadora fazia, refletir com as crianças e envolvê-las na resolução do problema, a fim de se chegar a uma solução favorável a todos. Até porque, considerando a perspetiva da educadora Carla, o cuidado é precisamente “[...] ir ao encontro daquilo que o outro precisa, (...) de nós próprios darmos ou transmitirmos ao outro aquilo que sabemos que se calhar ele vai precisar.” (Entrevista à Educadora Carla)

Muitas vezes a Laura desejava brincar com um grupo de amigas e estas não queriam, acabando por fugir dela, ao que esta acabava a chorar. Perante estas situações tentei como estratégia otimizadora, sugerir às crianças se poderíamos (eu e a Laura) brincar com elas. Ao terem a minha presença e perante o meu pedido, as restantes crianças “aceitavam” a Laura nas suas brincadeiras e esta conseguia manter-se interessada e atenta na brincadeira das amigas, brincando alegremente com elas, segundo diversas observações.

• 2ª Intervenção

J- Estão a brincar ao quê?

C- Às mães e aos pais!

J- Eu e a Laura gostávamos muito de brincar com vocês! Podemos?

C- Sim.

*J- Que bom! Que tal se a Laura fosse a filha ou a irmã mais nova? (A partir de diversas observações apercebi-me que quando a Laura brincava ao *Faz de Conta*, gostava de fazer de bebé, pelo que sugeri que fizesse de filha ou irmã mais nova).*

C- Sim, ela gosta de ser a bebé e nós cuidamos dela.

J- Como é que vocês cuidam dela?

C- Então nós damos-lhe comida e festinhas e brincamos com ela e depois nós também adormecemos a Laura. E quando ela está doente de fingir nós damos chá e festinhas.

J- Vocês tratam muito bem a Laura, por isso é que ela gosta tanto de ser a filha ou irmã bebé! (Nota de campo, 6 de Março de 2018)

Este tipo de intervenções ocorreram várias vezes e tinham como objetivo incluir a Laura nas brincadeiras dos restantes amigos, tentando conciliar os gostos e vontades de ambas as partes. Após a minha sugestão era visível nas crianças o prazer que tinham naquela brincadeira, onde tanto a Laura como os restantes amigos se relacionavam, partilhavam papéis e funções originando assim uma brincadeira prazerosa e de companheirismo. Com estas situações verifiquei:

[...] a ideia de Vigotsky de que o jogo de faz-de-conta tem mais potencialidades para melhorar a auto-regulação em crianças extremamente impulsivas, “difíceis de controlar”, o que, no entanto, só acontece quando as crianças são capazes de criar, em conjunto, uma situação imaginária, assumindo papéis de várias personagens imaginárias [...] (Bodrova & Leong, 2007, p. 11).

• 3ª Intervenção

Num dia em que um grupo de crianças se encontravam na área da Expressão Plástica a fazerem desenhos, a Laura dirigiu-se até elas tirando-lhes as canetas ao que estas rapidamente começaram a ficar incomodadas. Ao aperceber-me de tal situação dirigi-me junto do grupo e questionei a Laura:

J- Laura, queres sentar-te ao pé de nós e fazer recortes?

L- Sim! (responde alegremente)

J- Então vá, vai buscar a tua caixa que tem lá dentro a tesoura e vamos mostrar às amigas como sabes recortar tão bem. Acham boa ideia meninas?

C- Sim, assim a Laura já pode ficar ao pé de nós!

J- E o que acham disso?

C- É bom porque assim a Laura não está sozinha, nem a bater nos amigos e nós podemos ensinar coisas a ela.

J- É isso mesmo! A Joana fica muito contente e orgulhosa de vocês ajudarem a Laura.
(Nota de campo, 9 de Maio de 2018)

Sugeri à Laura fazer recorte uma vez que, à semelhança da situação acima descrita, partindo de observações, percebi que a Laura tinha um gosto acrescido por recortar folhas de revista/ jornal e por vezes colava esses mesmos pedaços de papel numa folha. Assim sendo, o que estava a tornar-se num momento desconfortável para o grupo de crianças e, consequentemente para a Laura que não estava a ser compreendida por elas, acabou por tornar-se num momento de prazer e bastante interessante entre todos. Permitindo à Laura sentir-se integrada, motivada e interessada no que estava a fazer, partilhando a sua competência com as restantes amigas e estas partilharem também o que estavam a desenhar.

A minha principal intenção ao intervir nas situações anteriormente descritas, era essencialmente potenciar a inclusão da Laura no grupo. Procurei também promover nas crianças o gosto e interesse em brincar com ela, aceitando-a como é, com as suas limitações, e valorizando as diversas competências que a Laura tinha para partilhar com os amigos, se estes lhes dessem oportunidade para tal. Tive sempre o objetivo de “Fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” sendo este precisamente um dos princípios do educador no âmbito da relação e da ação educativa, segundo o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (2001).

Contudo, e como já referido anteriormente, é importante valorizar e compreender o ponto de vista das restantes crianças do grupo. Muitas vezes é lhes sugerido que tentem compreender a Laura e ajudá-la, no entanto, importa compreender que as crianças sentem dificuldade em controlar os seus atos e atitudes e após serem magoadas é, de alguma forma natural, que acabem por fugir ou não querer brincar com a amiga. Tive vários momentos em que me senti frustrada por não conseguir reduzir a ocorrência destas situações, deparando-me com momentos em que não sabia como agir, de forma a acolher e a envolver a criança no grupo e, ao mesmo tempo, contribuir para o bem-estar comum. Mas estou convicta, considerando as observações da prática da educadora, que o educador deve manter-se paciente, tranquilo e empático perante situações em que as crianças perdem o controlo das suas emoções (no caso da Laura, agredindo os amigos, e no caso das outras crianças, afirmando que não queriam brincar com ela), ajudando-as a encontrar uma solução de canalizar os sentimentos menos positivos que estivessem a sentir (raiva,

fúria, tristeza, frustração). Considero que este cuidado e preocupação em tentar encontrar soluções e estratégias que ajudem não só a Laura, mas as restantes crianças do grupo, de tentar compreender os diferentes pontos de vista é também uma forma de cuidar. De irmos “[...] ao encontro daquilo que o outro precisa (...) de nós próprios darmos ao outro aquilo que sabemos que se calhar ele vai precisar” (Entrevista à Educadora Carla).

Se as minhas intervenções teriam sido benéficas, se teriam potenciado uma melhoria, destaco que foi ao regressar ao segundo momento de estágio neste contexto que senti e pude observar melhorias acentuadas relativamente à interação da Laura com os amigos. Tive o privilégio de presenciar vários momentos em que a Laura se encontrava a brincar com os amigos nas várias áreas da sala, onde era visível o prazer de todas as crianças envolvidas na brincadeira ou atividade. Ao regressar ao local de estágio fiquei consciente de que as situações, anteriormente mencionadas, se tornaram menos frequentes e melhoraram. Observei momentos em que as crianças solicitavam a presença da Laura nas suas brincadeiras, ou que enfatizavam alguma ação positiva, afirmando: “Boa Laura conseguiste!” ou “Muito bem, é isso mesmo!”, ou até mesmo quando cheguei ao estágio contarem-me que a Laura já conseguia fazer determinada ação, como por exemplo, fazer algumas letras do seu nome. Estas situações causaram em mim um sentimento de alegria, alívio e de certa forma, conquista. Ao refletir com a educadora chegámos à conclusão que o nosso trabalho e a nossa persistência teve efeitos positivos. O facto das minhas intervenções puderem ter tido influência na melhoria desta situação deixou-me mais confiante, segura e otimista nas minhas ações, centrando-me sempre nas crianças e no seu bem-estar, segundo a perspetiva do *educuidar*.

2. Conceções das Educadoras Cooperantes - Análise e Interpretação das respostas às Entrevistas

No decorrer dos estágios, dedicava vários momentos para conversas informais e reflexões cooperadas com as educadoras a fim de compreender as suas perspetivas. No âmbito da realização do meu Projeto de Investigação, após terminarem os estágios, cheguei à conclusão que era interessante realizar uma entrevista semiestruturada às

educadoras, com a intencionalidade de saber quais as suas concepções acerca da temática do *educuidar*.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, no contexto educativo correspondente a cada educadora, com o auxílio de um aparelho áudio. Comecei por realizar um guião com as três questões que considerei pertinentes para esclarecer as opiniões das educadoras a respeito do tema. Após a realização das entrevistas, procedi à transcrição, na íntegra, do dito das educadoras, posteriormente, analisado e interpretado.

Ao analisar as respostas em paralelo e comparativamente, tive como objetivo perceber as concepções de cada educadora, os pontos de vista comuns e os discordantes.

Relativamente à primeira questão: *O que é para si o cuidado em educação de infância?* Há uma concordância nas respostas assumindo que cuidado é estar atento, é observar, é reconhecer as necessidades e interesses de cada criança e do grupo, como referiu uma das educadoras é “[...] ver o que é que o outro precisa e tentar dar resposta” (Entrevista à Educadora Carla). Na mesma linha de pensamento, Magalhães (2013) sugere que “[...] em primeiro lugar, é preciso que os educadores observem a criança, antes de lhe ensinarem o que estabeleceram nos seus planos, e é preciso que a deixem evoluir” (p. 2).

A educadora Ana considera ainda que o cuidado passa também pelo respeitar o ritmo individual da criança, permitindo que cada uma se desenvolva a seu ritmo. Como referiu,

[...] às vezes os pais dizem que têm todos a mesma faixa etária, e eu costumo dizer que não é bem assim, porque cada um tem o seu ritmo, e isso é muito importante, como educadora estar atenta e saber a necessidade de cada um independentemente de estarem todos ou não na mesma faixa etária.
(Entrevista à Educadora Ana)

Em relação à segunda questão: *Considera ser possível conciliar a componente de cuidar com a componente de educar?* Tal como a anterior, ambas concordam ser totalmente possível conciliar o cuidar com o educar através do que se pensa, planifica e realiza no dia-a-dia com e para as crianças. Com este objetivo é importante ter presente na sua prática a ideia de que ao cuidar também se educa e vice-versa.

No entanto, ao analisar as respostas de ambas, verifico que abordaram diferentes aspetos. Relativamente à educadora Ana, do contexto de creche, esta considera que é importante refletir aprofundadamente sobre o conceito de educar, referindo que não deve ser só um trabalho do educador, mas um trabalho em parceria entre a escola e a família.

Sublinhando que o envolvimento parental e a comunicação constante com as famílias são essenciais para o processo de cuidar e educar de forma indissociável. No decorrer do estágio, no contexto de creche, pude observar que existia uma pareceria entre a equipa pedagógica e as famílias. Eram frequentes as conversas informais, as visitas das famílias à sala, a troca de informações, pessoalmente ou através do caderno de recados. Conferindo-se, assim, que:

[...] quando a creche e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador, as interações entre contextos aumentam, os pais percebem a creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação do educador e acompanham melhor os progressos da criança (Oliveira, et al., 2016, p. 79/80).

Para a educadora Ana o papel do educador é escutar, orientar, apoiar, ensinar as regras de convivência. Salientando que “Quando se cuida quer-se o melhor para essa criança, quer-se que no futuro ela ganhe os instrumentos mais importantes e mais necessários para ser uma criança que consiga lidar com os vários obstáculos que lhe vão passar pela frente” (Entrevista à Educadora Ana). Esta ideia vai ao encontro da perspectiva de Cardona e Marques (2008), que defendem que os educadores devem atuar “[...] numa perspectiva integradora, em que educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade” (p.138).

Do ponto de vista da educadora Carla, “Quando respeitamos o ritmo e o desenvolvimento de cada criança estamos a cuidar e a educar de forma articulada” (Entrevista à Educadora Carla). Esta perspectiva remete-nos:

[...] para a compreensão das especificidades do desenvolvimento da criança nos primeiros anos, como ponto fundamental para o educador organizar um ambiente de estímulos, vivências, convivências e aquisições, para que ela construa e amplie os seus conhecimentos e estabeleça mais e novas relações entre objetos e pessoas (...) que vão contribuir, certamente, para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social [...] (Correia, 2018, p. 66).

Ao longo dos momentos de estágio no contexto de jardim-de-infância, pude constatar que, efetivamente existe uma grande preocupação por parte da educadora Carla em respeitar o ritmo de cada criança, manifestando sensibilidade às suas necessidades,

interesses e inquietações. Também no planejar era visível o cuidado da educadora em perceber o que faria mais sentido naquele momento a cada criança. Permitindo que realizassem determinada atividade ou tarefa quando se sentissem seguras ou interessadas.

A terceira e última questão da entrevista procurava saber se as educadoras cooperantes conheciam o termo *educuidar* e o que este significava para si. Ambas afirmaram positivamente, revelando algumas ideias em comum, contudo, mais uma vez, focaram-se em diferentes aspetos.

No caso da educadora Ana, reparei que a sua resposta se centrou na valorização da creche, enquanto promotora de aprendizagens, como referiu: “[...] as raízes estão na creche (...) para mim na creche criam-se os alicerces para o futuro das crianças” (Entrevista à Educadora Ana). Para tal é importante que o educador reflita e planeie a sua prática com intencionalidade, tendo por base os interesses e necessidades das crianças. Quando é explicado às famílias que as atividades dinamizadas, que os momentos de brincadeira, os de alimentação e higiene têm pressupostas intencionalidades pedagógicas, o sentido e o valor atribuído à creche altera, ampliando a ideia a ela associada, enquanto espaço de aprendizagens, de convívio, de brincadeiras.

A educadora ressalva ainda que é a partir dessas atividades e brincadeiras que planeia, considerando o que as crianças vão manifestando ser os seus interesses e necessidades, que:

[...] nos permitem perceber o que as crianças já conseguem fazer, as suas evoluções, as suas fragilidades. (...) ou seja, nada é simplesmente por acaso, é tudo pensado e tem uma intencionalidade associada, nem que seja o facto de ter disponibilizado tempo para estar com cada uma das crianças a brincar, a dar abraços ou mimos (Entrevista à Educadora Ana).

Portanto, para esta educadora, o *educuidar* centra-se muito no cuidado e preocupação do educador em promover uma prática devidamente pensada, refletida e com intencionalidade. Encarando o tempo como uma variável indispensável na pedagogia do *educuidar*. Para esta, os educadores devem ter tempo individual com cada criança, tempo para observar, para brincar. É através deste tempo que se aprende e se conhece muito sobre cada criança, nomeadamente, perceber como se coloca perante os desafios, como gerem os conflitos, perceber se já domina ou não determinado conteúdo (cores, números), conhecer os seus receios e angústias. Na mesma linha de pensamento, Barbosa (2013),

defende que, “Cabe aos adultos, em seu papel de acompanhantes mais experientes, ofertar tempo para escutar uma poesia, uma música, uma voz, imagens, ideias que ampliem as sensibilidades infantis” (p.219).

Neste sentido, destaco a prática da educadora Ana, afirmando que, ao longo do estágio, foram vários os momentos em que a mesma se sentava junto das crianças para brincar, para a troca de carinhos ou para os observar, contemplando o facto de já conseguirem gerir conflitos sozinhos, de conseguirem ultrapassar determinada ação sozinhos, de os ver ou ouvir dizer ideias que esta lhes transmite, como por exemplo: “Quando dizem que temos que partilhar, que têm que falar baixinho e um de cada vez, temos que comer de boca fechada, que não podemos magoar os amigos” (Entrevista à Educadora Ana). O que revela da educadora um interesse e cuidado em estabelecer com as crianças uma relação de confiança, de segurança e carinho. Afirmando que:

[...] para cuidar e educar é importante colocarmo-nos no lugar deles e sermos empáticos, criarmos laços com cada uma das crianças, para que saibam que vamos estar sempre lá ao lado deles, não para fazer por eles mas para os ajudar (Entrevista à Educadora Ana).

Para a educadora Carla, do contexto de jardim-de-infância, o *educuidar* significa “[...] a educação estar de braço dado com o cuidado e o cuidado estar de braço dado com a educação” (Entrevista à Educadora Carla). Para tal, e com a mesma opinião da educadora Ana, é importante que toda a rotina seja pensada e planeada tendo em consideração as crianças. Como referiu, é fazer determinada atividade, brincadeira ou qualquer outro momento por achar que faz sentido ou é o melhor para o grupo. Tal acontece, se dermos a oportunidade às crianças de comunicarem ou manifestarem os seus interesses, as suas ideias, as suas angústias. É a partir desta comunicação que a educadora planeia e pensa os vários momentos da rotina. Ou seja, não basta só escutar, mas sim escutar de forma empática, escutar a fim de dar resposta ao que as crianças nos transmitem ou nos propõem. Escutar com o intuito de valorizar e respeitar os seus sentimentos, as suas inquietações ou curiosidades. Acrescentando que “A escuta e a empatia julgo serem conceitos base do *educuidar*” (Entrevista à Educadora Carla). Com a mesma opinião, Post & Hohmann (2011) proferem que as crianças, “Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (p.40).

Capítulo V- Considerações Finais

O presente capítulo demarca o culminar de um longo percurso que exigiu esforço, dedicação e rigor. Como tal, é conveniente que seja definido como um espaço de reflexão acerca de todo o processo de investigação. Proponho refletir sobre as aprendizagens alcançadas, as experiências vividas e os aspetos que se demarcaram pela positiva e os que se definiram como fragilidades no decorrer das intervenções e durante a realização da investigação.

Do ponto de vista da investigação a nível teórico, como já mencionado anteriormente, o *educuidar* é ainda um conceito em desenvolvimento e pouco explorado a nível de teóricos de referência. Existem sim diversos teóricos que refletem sobre a importância do cuidado na educação de infância e suas implicações no desenvolvimento integral das crianças dos 0 aos 6 anos. Também o binómio cuidar/educar é já bastante referenciado em diversos estudos. No entanto, o conceito propriamente dito do *educuidar* na sua totalidade está ainda em expansão, o que levou a que sentisse alguma dificuldade em encontrar uma grande diversidade de autores que refletissem acerca deste conceito. Os primeiros estudos em torno do conceito eram intimamente direcionados para a psicologia, contudo, perante o desenvolvimento da prática reflexiva dos profissionais de educação de infância, ocorreu uma evolução nas perspetivas do *educuidar*, permitindo uma maior valorização dos seus profissionais e das instituições da primeira infância.

Foi um tema que desde início despertou o meu interesse aliado ao facto de não ter um conhecimento alargado, fez com que o considerasse uma temática pertinente para o meu Projeto de Investigação, permitindo-me fazer uma aprendizagem mais aprofundada e fundamentada acerca da pedagogia do *educuidar*. Ter definido rapidamente a temática do meu Projeto de Investigação possibilitou-me, desde o primeiro momento de estágio, refletir com ambas as educadoras cooperantes as minhas perspetivas e ideologias sobre o *educuidar*. Neste enfoque, destaco a postura das educadoras de ambos os contextos, que sempre me apoiaram e se mostraram disponíveis para escutar e refletir conjuntamente acerca das minhas inseguranças, do que defendo e acredito, o que contribuiu em muito para a minha evolução.

Sinto-me uma pessoa segura das minhas ideologias e do que quero ser e praticar enquanto futura educadora de infância. Desde cedo que acredito e idealizo que, enquanto

futura educadora, pretendo adotar uma prática onde educar e cuidar se encontrem presentes de forma integrada. Educar com e através do amor é a minha principal ideologia, consciente de que, recorrendo à expressão clássica de Bruno Bettelheim (1976), “Só Amor não basta”. Quero com isto dizer que a perspetiva do *educuidar*, à qual me apoio na minha prática profissional, não deve ser associado somente ao ato de dar amor e carinho. Esta seria uma ideia muito redutora do que implica o *educuidar*, enquanto abordagem essencial na educação e na prática pedagógica dos profissionais de educação de infância. O *educuidar* está profundamente relacionado com uma nova conceção de criança e educação. Sublinho nova conceção, uma vez que a ideia de que as creches são apenas locais de guarda e de que, os jardins-de-infância são locais onde as crianças devem iniciar a preparação para o ensino escolar está ainda fortemente enraizado na nossa cultura.

Esta ideia tão simplista associada à educação de infância é contrariada com a perspetiva inovadora do *educuidar*, onde a criança está no centro de toda a prática pedagógica, sendo encarada como um ser com cultura, com interesses, necessidades e capacidades, onde há uma forte preocupação com a diferenciação pedagógica, respeitando e valorizando as especificidades de cada uma. Isto implica uma mudança nas perspetivas tradicionais de educação, neste sentido, até ousar dizer, pensando nas questões que se colocam na educação em Portugal, que esta é uma perspetiva bastante pertinente não só para a prática de educadora, como para a formação das crianças. Na medida em que, ao atentarmos verdadeiramente às necessidades e interesses individuais das crianças e ao apostarmos “[...] na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social [...]” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4), privilegiando a “[...] qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados [...]” (idem, p.5), a educadora está a trabalhar no sentido de que a educação contribua para a construção de um mundo pessoal e social melhor e mais feliz. É de salientar que esta prática de *educuidar*, implica uma série de questões, nomeadamente, a questão do tempo individualizado, ou seja, o tempo que dedicamos para estar junto, para observar e conhecer verdadeiramente cada criança, para “[...] escutar o que dizem as palavras e os gestos” (Barbosa, 2013, p. 219). A prática de *educuidar* requer entrega e dedicação, responsabilidade, rigor, deveres e direitos a fim de garantir um serviço de qualidade, onde seja visível, em simultâneo, o carinho e atenção com as crianças num ambiente rico e estimulante. Vários autores apoiam a ideia de que:

[...] há necessidade de (re)significar as práticas de cuidados e educação e caminhar para uma mudança, no sentido da ampliação da visão de educação e entendê-la como uma forma de humanização onde não existam dicotomias nas ações com as crianças pequenas, onde todo o processo seja intenso e entendido como um processo único de desenvolvimento (Guimarães, 2011 cit. por Correia, 2018, p.66).

O que significa que esta prática pedagógica não deve estar associada apenas à transmissão de afeto e amor, até porque afeto e amor sem normas e sem limites adequados contribuirá para a deturpação de regras de boa convivência e fomenta nas crianças sentimentos de egoísmo e egocentrismo.

Importa também referir que nem sempre os contextos educativos apresentam condições para proporcionar uma ação onde a componente de cuidar e educar se encontram intimamente interligadas, derivado às várias exigências que uma ação com estas características acarreta. Sobretudo, no que respeita à equipa pedagógica, uma vez que se torna difícil reunir uma equipa pedagógica cuja prática comum se funda na perspetiva do *educuidar*, integrando de forma indissociável, as ações de cuidado e educação. No sentido de otimizar esta situação, é importante que a equipa pedagógica comece por “[...] compreender os fundamentos e a essência dessas duas ações (o que) pode levar a uma mudança importante na prática da educação infantil” (Macêdo & Dias, 2006, p. 15).

Elejo uma prática que se centre na valorização das crianças, dos seus sentimentos, necessidades e interesses, acreditando que enquanto futura educadora de infância é fundamental adotar uma atitude crítica e reflexiva sobre a minha prática e intervenção, de forma a contribuir para o desenvolvimento intelectual, físico e emocional das crianças que passem pelo meu caminho, articulando a componente de cuidar com a de educar. São estas reflexões diárias sobre o nosso dia-a-dia, sobre o que planeamos, o que fazemos em sala, nas nossas atitudes e ações que nos fazem evoluir, melhorar e crescer interiormente. É importante estar desperto para a mudança, e no percurso da nossa vida profissional ter o desejo e a curiosidade de evoluir, aprender e de ensinar integrando sempre os valores éticos e morais. Na mesma ordem de pensamento Miguel Zabalza (2008) entende que, “A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. (...) Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente” (p.137).

As intervenções em determinados momentos revelaram-se uma dificuldade, não por não ter oportunidade e total liberdade para intervir, mas por não saber em concreto o que poderiam ser ou não intervenções potenciadoras do *educuidar*. Quero com isto dizer que as minhas intervenções surgiram de observações participantes que intervim, com o objetivo de otimizar determinada situação, com base nas minhas intuições e no que considerava ser o melhor para as crianças naquele momento. Não foram intervenções antecipadamente planeadas, mas sempre refletidas e analisadas, posteriormente, com as educadoras cooperantes e com os docentes da Unidade Curricular de Estágio e de Seminário de Investigação e de Projeto. Não era imediato perceber que aquela intervenção era potenciadora do *educuidar* e, por vezes, receava que fossem demasiado básicas ou elementares para mobilizar no relatório. Mas com o apoio das educadoras cooperantes e através de algumas conversas com os docentes de Seminário de Investigação e de Projeto tomei conhecimento e pude aprofundar esta abordagem, ajudando-me a ficar mais segura e confiante nas minhas intervenções.

Analisando de uma forma global todas as intervenções, posso referir que se enquadram na pedagogia do *educuidar*. Na medida em que se centraram, essencialmente, na compreensão das necessidades e interesses das crianças e priorizá-las, a fim de as atender de forma adequada. Também o facto de terem surgido a partir do interesse e consideração pelo que a criança é e sente, olhando para ela como um ser com capacidades, com cultura e ativo no processo de construção do conhecimento. Tendo sempre como base a valorização dos seus sentimentos, das suas angústias, os seus interesses e necessidades. Esta perspetiva remete-nos para a preocupação e cuidado com o outro, neste caso em concreto com a criança, e que se revela essencial, tal como refere Tânia Zagury (1993):

São as pequenas coisas que fazem a base das grandes. Se não educarmos nossas crianças para as pequenas coisas não educamos para as essenciais. As pequenas gentilezas não são na realidade apenas gentilezas: são indícios do respeito pelo outro, da percepção de sua existência [...] (cit. por Signoretti, Monteiro, Dias, Davólio, & Léssio, 2002, p. 5).

Com este objetivo, a minha primeira e principal estratégia foi acima de tudo estabelecer com as crianças uma relação de proximidade, criando com cada uma delas vínculos afetivos, de modo a sentirem-se confortáveis e seguras com a minha presença. Tentar conhecê-las e compreendê-las dedicando tempo para estar verdadeiramente com cada uma delas, criar momentos para construir a relação significativa. Tempo para me

envolver nas suas brincadeiras, para a troca de carinhos, para as observar e escutar. Segundo Maria Mil-Homens (1998):

Para abordar o outro é necessário reconhecer-lhe uma dimensão, uma profundidade e uma intimidade que não se podem alcançar. O acompanhamento na formação é um encontro humano que se baseia na qualidade da relação, um encontro que não é a fusão ou uma apropriação do outro. Na relação de acompanhamento, o outro é o que ultrapassa o nosso saber, a nossa percepção (p.62).

Neste sentido, verifico que tive maior facilidade no estágio de creche que no de jardim-de-infância, não me refiro à permissão que tinha para intervir e me envolver com as crianças, pois relativamente a esse aspeto nada tenho a apontar. Porém, o facto de no contexto de jardim-de-infância, a rotina estar organizada num ritmo mais acelerado e repleto de atividades de enriquecimento curricular, fez com que sentisse alguma dificuldade em conseguir encontrar tempo para me envolver, quanto desejava, com cada uma das crianças. Esta situação desafiou-me a encontrar estratégias que me permitissem dar resposta ao que me era proposto enquanto estudante e estagiária, e ao mesmo tempo, dedicar-me inteiramente às crianças nos vários momentos da rotina, promovendo tempos de qualidade.

Foi nesta ótica que desenvolvi as minhas intervenções, pretendendo promover e dar prioridade à relação pedagógica, assente no respeito e valorização do que as crianças são e nos transmitem ser as suas angústias, os seus receios, as suas curiosidades e interesses. No fundo, o adulto tem o papel de cuidar no sentido de ajudar a criança a desenvolver-se como ser humano, o que implica que sejamos compreensivos e generosos para que esta possa desenvolver também capacidades de escuta em relação ao outro e a si próprio. O que demonstra que a educação deve pautar-se pela indissociabilidade entre a componente de cuidar e a de educar, uma vez que:

[...] o desenvolvimento integral [pretendido na primeira infância] depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação, e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (Signoretti, Monteiro, Dias, Davólio, & Léssio, 2002, p. 5).

Em suma, faço um balanço bastante positivo de todo o meu percurso enquanto estudante e estagiária. Considero ter sido um processo evolutivo, com algumas dificuldades e receios, mas com o apoio das educadoras cooperantes, dos docentes e colegas de turma, e com o esforço e dedicação da minha parte, fui conseguindo minimizar algumas angústias e ansiedades que iam surgindo naturalmente.

Destaco a dificuldade sentida relativamente à passagem de uma postura mais observadora para uma postura mais interventiva. Numa fase inicial, senti necessidade de manter uma postura observadora, a fim de perceber como funcionava a rotina, e de conhecer o grupo de crianças e a equipa pedagógica. Sendo que, no decorrer do estágio, sempre refleti bastante sobre o que observava, tanto sozinha como com as educadoras cooperantes, no entanto, no que respeita a realização de propostas dirigidas por mim, retraía-me mais. O meu receio centrava-se sempre no sentir que poderia ser intrusiva ou por falta de confiança da minha parte, mas com o apoio das educadoras cooperantes fui ganhando confiança e passei a propor mais atividades e a intervir nos vários momentos da rotina de forma autónoma e segura.

O meu papel participativo e o facto de ao longo do estágio ter refletido bastante com as educadoras cooperantes, permitiu-me amadurecer as ideias que tinha em termos de prática pedagógica, tornando-me mais convicta do que quero ser enquanto profissional de educação e das práticas com as quais me identifico e me prevejo a praticar. Saliento também que o facto de ter contactado com profissionais que me permitiram crescer e evoluir, dando-me tempo e espaço para agir, para errar e aperfeiçoar possibilitou-me crescer interiormente, despontando em mim uma maior confiança e segurança para intervir segundo as minhas perspetivas e conceções.

No que concerne à minha projeção como futura Educadora de Infância, acredito que a postura que mantemos enquanto figuras de referência, se transmite e reflete nas crianças que nos acabam por dar sinais de que são felizes e se sentem seguros e confiantes perante a nossa presença. Neste sentido, tenho como objetivo tornar-me numa educadora solícita, tolerante e respeitadora. Priorizando a escuta e a voz ativa das crianças, a fim de promover um ambiente seguro e estimulante. Tal como Laevers, Moons e Declerq (2012, cit. in Bilton, Bento & Dias 2017) referem, também eu defendo que:

[...] o educador deve oferecer o apoio emocional e as condições necessárias para que a criança possa aprender a interagir com o meio, com os outros e

com os objetos de forma positiva, potenciando assim o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional” (p.114).

Além do conhecimento adquirido relativamente à temática do Projeto de Investigação, é também importante referir as aprendizagens e competências que adquiri com a realização de um Projeto desta natureza, enquanto investigadora em educação. De entre várias destaco a postura de observadora constante e ativa com vista a otimizar e a promover um ambiente pedagógico de qualidade. Para além desta, também a capacidade de realizar notas de campo se tornou uma competência relevante, esta que numa fase inicial se tornou uma dificuldade. Conseguir elaborar os registos durante as atividades ou nos vários momentos da rotina revelou-se uma missão muito complicada, pois acabavam por se perder imensos pormenores que iriam enriquecer muito mais as notas de campo. O que me levou a refletir acerca desta dificuldade e a tentar arranjar estratégias facilitadoras de registo, como por exemplo recorrer aos registo multimédia, nomeadamente as fotografias, à filmagem ou à gravação das vozes, captado por mim ou por outro elemento, para mais tarde conseguir analisar não só a ação das crianças, como também a minha ação e postura. Outra estratégia que adotei foi recorrer a um bloco de notas que permanecia sempre comigo, com o intuito de registar através de esquemas, ideias-chave ou textos, sendo estes posteriormente completados em momentos mais calmos da rotina ou assim que saísse dos contextos.

Por último, e como já mencionado anteriormente, o poder de análise e reflexão foi outra grande aprendizagem que considero ter aperfeiçoado com a realização deste Projeto de Investigação. Como refere Ambrósio (2001), é necessário “[...] tentar desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia” (p.36). O que pressupõe que pensemos e reflitamos diariamente sobre a nossa prática, a nossa postura, dispostos a melhorar e evoluir interior e profissionalmente pelo bem-estar das crianças com quem contactamos.

Termino este longo e agradável percurso com a vontade de evoluir qualitativamente a minha prática, mobilizando todas estas aprendizagens com o objetivo de garantir um serviço de qualidade onde a dicotomia cuidar e educar não exista. Como refere Almy (1988 cit. por Campos, 1994), “Quando quem está trabalhando com crianças pequenas é encorajado a ir além da prática direta com crianças, pode aprender a atuar como defensor das crianças e de suas famílias, assim como de si próprio enquanto professor” (p.39).

É também no culminar deste projeto que afirmo que, apesar de todas as barreiras e inseguranças, fui capaz de cumprir os objetivos aos quais me propus, adquirindo uma série de conhecimentos que irei mobilizar no futuro enquanto profissional de educação.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa: FCT/UNL – UIED .
- Andrade, F. F., Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Andrade, M. I. (2016). *O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal. Obtido de https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2569/6/OProcessoDeAdapta%C3%A7%C3%A3oEAcolhimento_Artigo_2016.pdf
- Araújo, S., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Azevedo, H. H. (2007). Implicações Teórico-Práticas do Binômio Cuidar-Educar na Formação de Professores de Educação Infantil. pp.159-179.
- Barbosa, M. C. (2013). Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, vol.31, pp.213-222.
- Barish, K. (2019). *O que sentem os nossos filhos?* (1ª ed.). (M. Amaral, Trad.) Lisboa: matéria-prima.
- Bettelheim, B. (1976). *Só Amor não Basta*. Martins Fontes.
- Bettencourt, M., Folque, M. A., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, N°3, pp. 13-33.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Redescobrir Vigotsky: Jogar para aprender na escola. *Revista Noesis*(N°77), pp.11-12.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Caldwell, B., Gomes-Pedro, J., J.Cole, B.Brazelton, & K.Bernard. (1995). *Bebé XXI: Criança e Família na Viragem do Século*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldwell, B., Gomes-Pedro, J., Nugent, J. K., Brazelton, T. B., & Young, J. (2005). *A Criança e a Família no século XXI* (1ª ed.). Lisboa: Dinalivro e Patterson Marsh.
- Campos, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, pp.32-42. Obtido de http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/CAMPOS_EducarECuidar_IN_PorUmaPoliticaDeFormacao.doc/view
- Cardona, M. J., Marques, R., Fonseca, A., Silva, A. d., Novo, C., & Dina Rocha, A. M. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições Cosmos.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordeiro, M. (2016). *Educar com Amor* (6ª ed.). A Esfera dos Livros.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da Dicotomia Cuidar / Educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Especialidade Formação de Adultos, Universidade de Lisboa.
- Corsino, P., Didonet, V., & Nunes, M. (2008). *A integração de cuidados e educação na primeira infância: um estudo internacional comparativo*. Brasília: UNESCO. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., José, F. M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, Vol.XIII*, pp.455-479.
- Didonet, V. (abril/julho de 2003). Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação infantil, nº1*, pp.6-9.

- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*, pp.139-154.
- Esteves, S. (Março de 2005). A Afetividade e a Relação Pedagógica. *Cadernos de Educação de Infância*(nº73), pp.11-12.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal.
- Faure, J.-P. (2008). *Educar sem punições nem recompensas*. Brasil: Editora Vozes.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*(Nº5), pp.5-12.
- Forest, N. A. (2003). *Cuidar e Educar: Perspetivas para a prática pedagógica na educação infantil*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Obtido de <https://docplayer.com.br/2215211-Cuidar-e-educar-perspectivas-para-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil.html>
- Franco, V., & Albuquerque, C. (2010). *Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor – Aluno*. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde.
- Gasparin, K. (2009). A relação cuidar e educar na Educação Infantil. *7º Simpósio de Ensino de Graduação*. Obtido de <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/50.pdf>
- Goldschimed, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2ª ed.). (M. Xavier, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Guimarães, D. (2011). *Relações entre bebês e adultos na Creche: O cuidado como ética*. São Paulo: Cortez Editora.
- Haddad, L. (2006). Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, vol.36, pp.519-546.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso Editora.
- Inácio, J. (2019). Trabalho da Unidade Curricular de Seminário de Investigação II. *2º Produto de SIP II*.
- Inácio, J. (Janeiro de 2018). Dossier Pedagógico de Estágio em Contexto de Creche. *Trabalho da Unidade Curricular de Estágio I*, pp.5-19.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância, Vol. 90*, pp.4-7.
- Macêdo, L. C., & Dias, A. A. (2006). O Cuidado e a Educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. *29ª Reunião Anual da Anped*. Obtido de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>
- Magalhães, J. (2013). *Do cuidar, educando: revisitando João dos Santos*. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11574/1/Do%20cuidar%2c%20educando-Revisitando%20Jo%c3%a3o%20dos%20Santosjulho2014.pdf>
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *27ª Reunião Anual da Anped*, (pp. 1-30). São Paulo. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002
- Manni, L., & Carels, M. (1998). A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: Riquezas e dificuldades. *Cadernos de Educação de Infância*(nº 48), pp.54-59.
- Marques, R. (1998). A Pedagogia de Jerome Bruner. Obtido de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Mello. (2014). Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. *Revista Magistério*, pp.46-53.
- Milan, S. G., Garms, G. M., & Lopes, C. d. (2011). A Afetividade na Educação Infantil: Um Elo Indispensável à Teoria Walloniana. *X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE*. Obtido de https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5989_3432.pdf
- Mil-Homens, M. (1998). Atendimento à primeira infância: uma passagem iniciática aos processos de acompanhamento. *Cadernos de Educação de Infância*(nº 48), pp.61-63.
- Nörnberg, M. (2007). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *ANPED – UFRGS*. Obtido de www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-2877--Int.pdf
- Oliveira, A., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Freitas, M., . . . Sarmiento, T. (2016). *Juntos...Pela Criança na Creche!* (1ª ed.). CNIS.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baía, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (1998). *Vol.1*. Brasil: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Obtido de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Rezende, M. A., & Silva, C. V. (2002). Cuidado em Creches e Pré-Escolas Segundo os Pressupostos de Mayeroff. *Acta Paul Enf.*, vol.15, pp.73-78.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação. *Revista Lusófona de Educação*, pp.127-142.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

- Santos, M. S., & Timm, J. W. (2012). O Cuidado e a Criança Pequena. *IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.
- Signoretti, A., Monteiro, K., Dias, L., Davólio, R., & Léssio, S. (2002). Educação e Cuidado: Dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. *Revista do Professor*, pp.5-8.
- Silva, A. H., & Gomes, L. C. (2017). A Teoria de Aprendizagem de Bruner e o Ensino de Ciências. *Arquivos do MUDI, Vol. 21*, pp.13-24.
- Silva, C. R., & Bolsanello, M. A. (2002). No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Revista Interação em Psicologia*, pp.31-36.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (DGE), Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Zabalza. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diários de Aula: Um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional*. Artmed .

Legislação

- Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, publicado no Diário da República I Série A – nº 34 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)
- Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ciclo do ensino básico. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf
- Decreto de Lei nº240/2001 de 30 de agosto Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Documentos Institucionais

- Projeto Educativo da Instituição A (2017/2018). Seixal
- Projeto Educativo da Instituição B (2017/2020). Almada

Apêndices

Apêndice 1- Transcrição das entrevistas à Educadora Cooperante do contexto de Creche

Entrevistador: Joana Inácio

Entrevistado: Educadora Cooperante de Creche

Local: Instituição A

Dia e hora: 6 de Fevereiro de 2019 às 14h

Legenda de pergunta-resposta:

JI- Joana Inácio

EI- Educadora de Infância

JI- Boa tarde Ana, antes de mais quero agradecer mais uma vez o facto de ter aceite a proposta que lhe fiz em entrevistá-la e pelo tempo que disponibilizou para me ajudar nesta fase tão marcante no meu percurso académico e que está quase a terminar.

EI- Boa tarde Joana, és sempre bem-vinda aqui no Colégio e sabes que estou sempre disponível para o que precisares.

JI- Vamos então dar início à entrevista. Como já tinha falado consigo, aliás foi precisamente com o seu apoio que decidi o tema para o meu projeto e que se centra no *educuidar*. Assim sendo, a primeira pergunta que lhe quero fazer é: O que é para si o cuidado em educação de infância?

EI- Olha eu acho que o cuidado tem tudo a ver com esta valência que nós estamos que é a creche. Acho que o cuidado tem que haver em todas, como é lógico, pré-escolar, primeiro ciclo, mas posso falar naquela que me é mais querida (sorrisos) que é a creche. E acho que o cuidado tem tudo a ver com creche, com colinho, com miminho, o estarmos atentos às necessidades de cada um, sabermos ver em grupo, vê-los como um grupo e também individual e estarmos sempre atentas às necessidades deles. Porque às vezes os pais dizem que têm todos a mesma faixa etária, e eu costumo dizer que não é bem assim,

porque cada um tem o seu ritmo, e isso é muito importante, tu como educadora estares atenta e saberes a necessidade de cada um independentemente de estarem todos ou não na mesma faixa etária. Acho que é o principal, o cuidado que tu podes ter a saber que X ou Y gostam de uma maneira, têm uma maneira especial de comer, de dormir e isso para mim tem tudo a ver com o cuidado. E se tu fores atenta, e observares e conheceres muito bem o teu grupo isto torna-se intrínseco, é algo que não tens que estar preocupada, é uma coisa tua, é espontâneo, é natural. Sim, eu acho que é natural. Pelo menos comigo eu não estou atenta só porque tenho que estar atenta, é uma coisa minha, gosto de estar sempre a observar, adoro estar de lado a observá-los porque aprendo muito quando eles não me estão a ver a observá-los e acho que isto é muito importante.

JI- A próxima questão é a seguinte: Considera ser possível conciliar a componente de cuidar com a componente de educar?

EI- Sim, sem dúvida nenhuma, pelo menos tento pôr isso em prática. Porque eu acho que o cuidar também tem a ver com o educar. Há maneiras de o fazer, eu acho que também não se pode separar uma coisa da outra. Tu quando estás a educar estás a querer o melhor para aquela criança e estás a cuidar para que no futuro seja uma criança com capacidades, valores.

JI- Cuidar acaba por ser educar?

EI- Precisamente, são palavras que funcionam bem juntas. Nós passamos mais tempo com eles do que propriamente os pais, e às vezes aqui o educar, os pais às vezes esquecem-se ou confundem um bocadinho. Porque nós estamos aqui para orientar, para ajudar, para ensinar as regras de convivência, mas só aqui não basta, ou seja, o educar aqui eu concordo, mas tem que ser muito bem explicado. Porque o educar tem também muito a ver com os pais, tem de partir essencialmente deles, tem que haver um trabalho contínuo por parte dos pais. Considero o trabalho em parceria com os pais um fator essencial no processo de educar e também cuidar. Sem dúvida nenhuma que começo o cuidar logo de início, que está intrínseco com o educar, mas que tem que haver uma continuidade para casa, se não, não funciona. Mas sem dúvida nenhuma, são duas palavras que também estão em sintonia. Quando se cuida quer-se o melhor para essa criança, quer-se que no futuro ela ganhe os instrumentos mais importantes e mais necessários para ser uma criança que consiga lidar com os vários obstáculos que lhe vão passar pela frente, que nem sempre as coisas correm tão bem, e nós temos esse papel.

JJ - A última questão que lhe coloco é se conhece o termo *educuidar*? O que é para si?

EI - Eu o *educuidar* por acaso conheço, que eu lembro-me à uns bons aninhos, eu fui a uma formação do MEM, e ouvia-se muito falar, em creche, do *educuidar*. Porque lá está é o que eu costumo dizer é uma palavra que de início parece que não soa bem quando se ouve pela primeira vez, e depois começa-se a pensar: o *educuidar* o que é que realmente isto significa? Mas tem tudo a ver, se realmente tu pensares bem são duas palavras que se juntam que eu acho que faz todo o sentido e cada vez mais eu acho que as pessoas têm que cuidar muito bem das crianças mais novas, têm que começar por aí a dar muito carinho. Porque às vezes a creche, no nosso país, não é muito valorizada e eu acho que falando do *educuidar*, não quer dizer que não deva estar presente nas outras valências atenção. Faz todo o sentido nas restantes valências sem dúvida nenhuma, mas eu acho que as raízes estão na creche e cada vez mais nós, educadoras, esforçamo-nos para sermos reconhecidas, para termos valor e infelizmente ainda não temos. Porque na nossa sociedade o estudo obrigatório é a partir dos 3 anos. Como se as crianças quando nascem tivessem três anos, como se nesses 3 anos de vida não acontecesse nada de significativo com a criança. E para mim na creche criam-se os alicerces para o futuro das crianças. E nota-se diferença quando estás em pré-escolar e tens uma criança que nunca frequentou um colégio, notas bastantes diferenças. E não quer dizer que as crianças não estejam desenvolvidas ou menos preparadas, quero dizer que nestas idades as crianças são como uma espécie de esponja, que quanto mais nós falamos, promovemos, desafiamos mais elas absorvem, o que ajuda muito no futuro. Por isso eu acho que fazia todo o sentido dar mais valor à creche, ao trabalho desenvolvido na creche, às crianças em idade de creche e a todos os profissionais. Ainda há muito a ideia que é mudar fraldas, alimentar e adormecer e quando mostramos por exemplo num portefólio e explicas que estivemos a fazer isto, isto e isto e os pais caem em si e compreendem que realmente não são somente esses cuidados. Também fazemos atividades e brincadeiras que nos permitem perceber o que as crianças já conseguem fazer, as suas evoluções, as suas fragilidades. Tudo tem uma intencionalidade, eu não faço uma pintura digitinta, por exemplo, só porque sim, porque acho giro. Por trás de cada atividade tem pressupostas intencionalidades pedagógicas, que são previamente pensadas, e isto eu acho que é muito importante tu poderes dizer aos pais, explicar-lhes que tudo o que fazemos tem uma intencionalidade. Que o brincar na sala tem uma intencionalidade e não porque hoje simplesmente não me apetece fazer “nada” (gesticula o nada entre aspas). Eu aprendo muito e cada vez mais

quando eles estão a brincar livremente. E nós educadoras temos que ter tempo, o tempo (reforça a palavra tempo alterando o tom de voz e expressando-se através de expressões faciais), para estar a parte, brincar com eles também é importante sem dúvida, mas estar distante quando eles pensam que tu não estás a observá-los aprende-se tanto. Como por exemplo, eles a gerirem conflitos sozinhos, e depois penso se calhar estou a fazer um bom trabalho, estavam em conflito ou em disputa e conseguiram ultrapassá-lo sozinhos e estares a ver que uma criança está com dificuldade em fazer determinada ação e consegue ultrapassá-la sozinha. Ou em conversa entre crianças percebes que por exemplo não diz corretamente as cores, se calhar, percebo que tenho que trabalhar mais esse aspeto. Tudo isto com eles a brincar, e muitas vezes as pessoas pensam que brincar não é nada. E acho que esta ideia deve ser ampliada e deve ser explicada aos pais desde a primeira reunião. Explicar que nada é simplesmente por acaso, é tudo pensado e tem uma intencionalidade associada, nem que seja o facto de ter disponibilizado tempo para estar com cada uma das crianças a brincar, a dar abraços ou mimos.

E acho que *o educuidar* é muito isso, consciente que não se pode separar o cuidar e educar, se não, não resulta. E sem dúvida que para cuidar e educar é importante colocarmo-nos no lugar deles e sermos empáticos, criarmos laços com cada uma das crianças, para que saibam que vamos estar sempre lá ao lado deles, não para fazer por eles, mas para os ajudar. Eles podem cair, mas nós vamos lá estar para os ajudar a levantar, porque eles têm que aprender a cair. Nós temos que criar experiências, que os estimular, sabendo que sempre que precisarem de ajuda nós vamos estar lá para os apoiar, para se sentirem seguros e confiantes. Transmito muito a ideia de que todos conseguem, cada um à sua maneira e no seu tempo. Tento ao máximo transmitir segurança, que eles percebam que podem errar e que não tem problema, voltamos a fazer de novo. Não ralho porque uma criança errou uma letra do seu nome, na cor, numa construção, porque fez xixi na cama ou nas cuecas. Eu tenho é que lhes explicar, eu converso muito com eles e acho que isso é fundamental independentemente da idade. E eles já vão sabendo, por exemplo aqui na minha sala eles próprios quando um menino diz que não consegue os outros já dizem: “Consegues, consegues! Tenta!” (sorriso) Porque para mim a melhor coisa é quando eles saem de ao pé de mim e ouvir neles um bocadinho de mim, do que eu lhes transmiti, para mim fico nas nuvens (risos). Quando dizem que temos que partilhar, que têm que falar baixinho e um de cada vez, temos que comer de boca fechada, não podemos magoar os amigos e entre eles este tipo de conversa deixa-me contente. É um trabalho diário e

constante, mas no final vale muito e é compensador. E pronto acho que o *educuidar* tem tudo a ver com isto, mas muito por isso.

JI- Muito obrigada Susana por mais uma vez se disponibilizar para me ajudar, para conversar comigo, por me ouvir. (sorriso)

EI- Já sabes alguma coisa que tu precisares eu estou aqui, gosto de te ter cá e conversar contigo. (sorriso)

JI- Muito obrigada e já sabe que às vezes sou chatinha a perguntar e a tirar dúvidas sobre as minhas inquietações e a pedir conselhos. (risos)

EI- Não tens nada que agradecer e não chateias nada, estou sempre disponível e sempre que precisares já sabes. (sorriso)

Apêndice 2- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância

Entrevistador: Joana Inácio

Entrevistado: Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Local: Instituição B

Dia e hora: 14 de Fevereiro de 2019 às 16:30h

Legenda de pergunta-resposta:

JI- Joana Inácio

EI- Educadora de Infância

JI- Boa tarde Carla, antes de começarmos queria agradecer por ter dispensado um tempinho para a entrevista e por mais uma vez ter demonstrado interesse e vontade para me ajudar.

EI- Boa tarde Joana, não tens que agradecer sabes que sempre que conseguir ajudar-te, ajudo.

JJ- Vamos então dar início à entrevista com a primeira pergunta que é a seguinte: O que é para si o cuidado em educação de infância?

EI- O cuidado para mim é estar atenta, é observar, é ver o que é que o outro precisa e tentar dar resposta.

JJ- E considera ser possível conciliar a componente de cuidar com a de educar?

EI- Sim, eu acho que em tudo nós conseguimos realmente conciliar o cuidar com o educar pela forma como fazemos as coisas. Vou por exemplo dar-te só um exemplo: quando mudamos a fralda estamos a cuidar, mas a maneira como mudamos a fralda estamos ao mesmo tempo a educar. Se fizermos com calma, se olharmos para a criança, se falarmos com ela, tudo isso faz com que se torne muito mais que um simples trocar de fralda. Quando respeitamos o ritmo e o desenvolvimento de cada criança estamos a cuidar e a educar de forma articulada.

JJ- Vamos então agora passar para a última questão: Conhece o termo *educuidar*? O que é para si?

EI- Sim, penso que sim e acho que o que significa é a educação estar de braço dado com o cuidado e o cuidado estar de braço dado com a educação. E acho que vai ao encontro do que estávamos a dizer, as várias situações do dia-a-dia, os vários momentos da rotina por mais simples que possam parecer têm um grande impacto e devem ser conciliados com as duas componentes: o cuidar e o educar. Ou seja, tornar os momentos de cuidado, de higiene por exemplo torná-las também em momentos educativos. Acho que é um bocadinho por aí. É todas as pequenas coisas serem muito pensadas e refletidas, não se fazerem só por se fazer, seja uma atividade, um momento de brincadeira, os momentos de higiene e de alimentação. Eu faço ou fiz daquela maneira porque acho que faz sentido para o grupo, porque acho que seria o melhor para eles. Eu gosto muito de os ouvir, de lhes dar a oportunidade de escolherem, de explicarem, de falar. Porque eu também acho que há várias formas de chegar ao mesmo sítio, lá está não quer dizer que a minha seja a correta, eles se calhar também sozinhos conseguem encontrar formas de lá chegar, se lhes dermos a oportunidade de exporem as suas ideias e nós de as escutar e valorizar. Eu vou te dar um exemplo, nós fizemos bolinhos agora para a reunião de pais e pensei eu que estava a fazer a receita de maneira a que desse para eles também comerem ao lanche, mas depois de irem ao forno não sei se não cresceram e não pareciam tantos. E eu depois falei com eles que se calhar teria que ficar para outra vez comerem porque se não, não teríamos

para a reunião e então tentámos encontrar ali uma forma de resolver a situação. E foi aí que a Beatriz, colocou o dedo no ar e sugeriu a ideia de partirmos ao meio, e em vez de cada um tirar um e comer todo, partimos ao meio e dividimos e assim já daria para eles comerem ao lanche e para a reunião de pais. Portanto, eles também dão ideias e têm forma de lá chegar, não precisa de ser sempre a minha forma. Neste caso se calhar se fosse a minha seria não comermos os bolinhos no lanche e fazíamos novamente no dia a seguir. Mas realmente eles surpreendem-nos se os escutarmos e transmitirem as suas ideias, não precisa de ser sempre a minha, acho que é um bocadinho por aí.

JJ- Exato, e por exemplo na resolução de conflitos quando estagiei consigo percebi que realmente o facto de os ouvirmos facilita bastante na resolução. Eu aprendi muito quando estive consigo a estagiar, porque sempre foi uma questão que me assusta, o facto de pensar como é que será que vou resolver determinados conflitos e tinha presente que é importante ouvi-los, mas será que resulta mesmo? E aqui eu percebi que com paciência, com calma, persistência, se os ouvirmos e permitirmos que se expliquem pode de facto resultar.

EI- Eu acho que agente quando os ouve, eu sinto muito isso, que a tensão parece que acalma, eles parece que acabam por ir acalmando. E só isso para mim já é meio caminho andado. Claro que é uma coisa que leva tempo a surtir efeito, exige muita calma e persistência da nossa parte, e às vezes as pessoas tendem a achar que não resulta porque não é logo no imediato, mas sim gradualmente, leva tempo até interiorizarem. Mas eu acho que é muito importante e acho que faz parte do *educuidar*, do cuidar e educar. A escuta e a empatia julgo serem conceitos base do *educuidar*.

JJ- Pronto, damos por terminada a entrevista e mais uma vez obrigada e desculpe o tempinho que lhe ocupei, mas foi uma ajuda preciosa.

EI- Estás a vontade, sempre que precisares, podes vir ter comigo.

Apêndice 3- Quadro de análise das respostas às Entrevistas Semiestruturadas

Questões	Educadora de Creche	Educadora de Jardim de Infância
O que é para si o cuidado em educação de infância?	“O cuidado tem tudo a ver com creche, com colinho, com miminho, o estarmos atentos às necessidades de cada um, sabermos ver em grupo, vê-los como um grupo e também individual e estarmos sempre atentas às necessidades deles. (...) estares atenta e saberes a necessidade de cada um independentemente de estarem todos ou não na mesma faixa etária. [...]”	“O cuidado para mim é estar atenta, é observar, é ver o que é que o outro precisa.”
Considera ser possível conciliar a componente de cuidar com a componente de educar?	“Sim, sem dúvida nenhuma (...). Porque eu acho que o cuidar também tem a ver com o educar. Há maneiras de o fazer (...) Tu quando estás a educar estás a querer o melhor para aquela criança e estás a cuidar para que no futuro seja uma criança com capacidades, valores. (...) Porque nós estamos aqui para orientar, para ajudar, para ensinar as regras de convivência [...]”	“Sim, eu acho que em tudo nós conseguimos realmente conciliar o cuidar com o educar pela forma como fazemos as coisas. (...) quando mudamos a fralda estamos a cuidar, mas a maneira como mudamos a fralda estamos ao mesmo tempo a educar. Se fizermos com calma, se olharmos para a criança, se falarmos com ela, tudo isso faz com que se torne muito mais que um simples trocar de fralda. Quando respeitamos o ritmo e o desenvolvimento de cada criança

		estamos a cuidar e a educar de forma articulada.”
<p>Conhece o termo <i>educuidar</i>? O que é para si?</p>	<p>“Na pedagogia do <i>educuidar</i> nós educadoras temos que ter tempo, o tempo para estar a parte, brincar com eles também é importante sem dúvida, mas estar distante quando eles pensam que tu não estás a observá-los aprende-se tanto. (...) por exemplo, eles a gerirem conflitos sozinhos, ver que uma criança está com dificuldade em fazer determinada ação e consegue ultrapassá-la sozinha. Ou em conversa entre crianças percebes que por exemplo não diz corretamente as cores, se calhar, percebo que tenho que trabalhar mais esse aspeto. (...) nada é simplesmente por acaso, é tudo pensado e tem uma intencionalidade associada, nem que seja o facto de ter disponibilizado tempo para estar com cada uma das crianças a brincar, a dar abraços ou mimos.</p> <p>E acho que o <i>educuidar</i> é muito isso, consciente que não se pode separar o cuidar e educar, se não, não resulta. E sem dúvida que para cuidar e educar é importante</p>	<p>“O <i>educuidar</i> é a educação estar de braço dado com o cuidado e o cuidado estar de braço dado com a educação. (...) as várias situações do dia-a-dia, os vários momentos da rotina por mais simples que possam parecer têm um grande impacto e devem ser conciliados com as duas componentes: o cuidar e o educar. Ou seja, tornar os momentos de cuidado, de higiene por exemplo torná-las também em momentos educativos. Acho que é um bocadinho por aí. É todas as pequenas coisas serem muito pensadas e refletidas, não se fazerem só por se fazer, seja uma atividade, um momento de brincadeira, os momentos de higiene e de alimentação. Eu faço ou fiz daquela maneira porque acho que faz sentido para o grupo, porque acho que seria o melhor para eles.”</p>

	colocarmo-nos no lugar deles e sermos empáticos, criarmos laços com cada uma das crianças, para que saibam que vamos estar sempre lá ao lado deles, não para fazer por eles mas para os ajudar (...) Nós temos que criar experiências, que os estimular, sabendo que sempre que precisarem de ajuda nós vamos estar lá para os apoiar, para se sentirem seguros e confiantes.”	
--	--	--

Apêndice 4- Registo fotográfico de momentos de interações no contexto de Creche





Apêndice 5- Registo fotográfico de momentos de interações no contexto de Jardim-de-Infância



